



**GROUPE
DE RECHERCHE
ET D'INTERVENTION
RÉGIONALES**

L'ÉCOLE POLYVALENTE JONQUIÈRE:
MODÉLISATION D'UN SYSTÈME-ÉCOLE,
Samuel AMÉGAN, Louis-Marie BLACKBURN,
Gilles BONNEAU, Louis Philippe BOUCHER,
Jacques OUELLET, Notes et rapport de
recherche, vol. V no. 2.

LA POLYVALENTE JONQUIÈRE:
MODÉLISATION D'UN SYSTÈME-ÉCOLE

Louis-Philippe Boucher
Samuel Amégan
Gilles A. Bonneau
Louis-Marie Blackburn
Jacques Ouellet

Notes et rapport de recherche, Vol. 5, No 2.
Université du Québec à Chicoutimi
Février, 1986

AVANT-PROPOS

La Commission de l'enseignement secondaire concluait en 1975 que «l'école secondaire est devenue un univers démoralisant, anonyme, coupé du milieu et de la vie. Dans cet univers, directeurs, enseignants et élèves tournent sans se rencontrer et cultivent insatisfaction, révoltes et frustration». D'où la nécessité de procéder à des études systématiques pour comprendre et ce qui s'y vivait.

L'approche traditionnelle s'étant avérée peu fructueuse pour cerner les multiples problèmes que vivait l'école, il est apparu nécessaire d'en aborder l'étude dans sa totalité et complexité. Les chercheurs avaient la conviction que la réalité scolaire est extraordinairement complexe et qu'ils ne pouvaient en isoler les éléments sans risquer d'en fausser la compréhension. L'approche qui leur est apparue tout indiquée pour étudier des réalités complexes comme les établissements d'enseignement est l'approche systémique, car elle aborde la totalité des éléments du système étudié ainsi que leurs interactions et leurs interdépendances. C'est dans le but de mieux comprendre la dynamique de l'école secondaire et d'aider les agents d'éducation concernés à trouver des solutions appropriées aux multiples problèmes rencontrés par les établissements d'enseignement secondaire que l'Opération Humanisation fut réalisée et de laquelle émergea le projet MoDES (Modélisation de la Dynamique de l'École Secondaire).

Bien que la première recherche (Opération Humanisation) ait permis de saisir la complexité des phénomènes étudiés en mettant en évidence les interactions multiples entre les facteurs qui les

constituent et ait ainsi apporté un éclairage nouveau sur un certain nombre de problèmes (ex: l'impact de la taille sur le vécu scolaire), elle n'a pas toujours permis de comprendre pourquoi cela se passe ainsi. Afin de progresser dans la connaissance de la dynamique de l'école secondaire, il est apparu essentiel aux membres de l'équipe de recherche de s'arrêter aux processus par lesquels se produisent les transformations qui ont cours à l'intérieur du système-école. La méthode qui est apparue la plus appropriée pour rendre compte de cette dynamique est la modélisation. Elle consiste en un processus dialectique entre la déduction et l'induction. La démarche déductive part du système, c'est-à-dire de sa structure, son fonctionnement, ses finalités, son évolution, ses rapports avec l'environnement, pour découvrir l'impact qu'il exerce sur les acteurs. La démarche inductive part des acteurs, de leur vécu, pour comprendre la nature des relations, des jeux et des stratégies qui conditionnent le fonctionnement et l'évolution du système.

Le chercheur construit en quelque sorte de façon progressive l'objet d'étude à savoir la dynamique d'une école secondaire, à partir des données factuelles colligées dans des documents écrits et des représentations qu'en ont les acteurs. A chacune des grandes étapes, il soumet sa représentation ou modélisation aux acteurs pour fin de validation et la réajuste au besoin jusqu'à ce qu'il parvienne à un modèle satisfaisant.

Le présent ouvrage veut rendre compte de la première représentation ou modélisation de la dynamique de l'école polyvalente Jonquière, laquelle sera élaborée à partir de données factuelles. La seconde portera sur le vécu des acteurs, c'est-à-dire de leurs perceptions et conceptions du système étudié.

TABLE DES MATIERES

	Page
AVANT-PROPOS	ii
TABLE DES MATIERES	iv
LISTE DES FIGURES	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER: Présentation de la méthodologie (Louis-Philippe Boucher)	3
1. Le modèle d'analyse	3
2. Cueillette, traitement et analyse des données	6
CHAPITRE II: L'école polyvalente Jonquière en tant que sys- tème (Louis-Philippe Boucher et Jacques Ouellet)	9
Son évolution	10
Ses finalités	11
Sa structure	12
Son fonctionnement	18
L'environnement	21
Résumé	29
CHAPITRE III: Le système de gestion (Ls-Philippe Boucher)... ..	30
Introduction	30
1. Le système de prise de décision	30
2. La gestion du personnel	37
3. La gestion de la clientèle	39
Conclusion	44
CHAPITRE IV: La communication (Gilles A. Bonneau)	46
Introduction	46
La polyvalente Jonquière et la communication	48
1. Au sujet des contenus des informations	49
2. Au sujet de la circulation des informations	50
3. Au sujet des média ou procédés	51
4. Au sujet du traitement de l'information	51
Conclusion provisoire	51

CHAPITRE V: Le processus enseignement-apprentissage (Samuel Amégan et Jacques Ouellet)	53
Considérations générales	53
I. L'évolution du sous-système enseignement-apprentissage à la polyvalente Jonquière	54
1. Vieillissement du corps professoral	54
2. L'âge des élèves	55
3. Changements imposés par l'environnement	55
II. Les finalités sous-jacentes au processus enseignement-apprentissage	56
III. La structure de l'enseignement-apprentissage	59
1. L'apprentissage-enseignement de type académique	59
1.1 Les programmes scolaires	59
1.2 Les acteurs immédiats	61
1.3 Les acteurs indirects	62
2. L'apprentissage-enseignement de type para-académique	63
IV. Le fonctionnement de l'enseignement-apprentissage ..	67
1. Les programmes	67
2. Le déroulement des activités d'enseignement-apprentissage	67
3. Le contrôle de l'enseignement-apprentissage	69
4. Le fonctionnement des activités para-académiques	71
5. Le contrôle des activités para-académiques	73
6. L'aide individuelle à l'apprentissage	74
V. L'environnement d'enseignement-apprentissage	74
Conclusion	77
CHAPITRE VI: Le système d'encadrement (Ls-Marie Blackburn)..	80
Introduction	80
La finalité du système d'encadrement	80
Son évolution	81
L'émergence d'une approche nouvelle	82
Le cheminement vers un projet original	83
L'implantation du projet	84
Les contraintes et les changements	85
La structure du système d'encadrement	86
Le fonctionnement du système d'encadrement	91
L'environnement du système d'encadrement	93
Conclusion	94
CONCLUSION GENERALE	96
NOTES ET REFERENCES	99
ANNEXE I: Liste des documents à notre disposition	100

LISTE DES FIGURES

FIGURE		Page
1	Le paradigme systémique de J.L. LeMoigne (1977).....	5
2	Structure du système école	13
3	Organigramme du gouvernement étudiant	16
4	Rapports existants entre l'école et son environnement.	23
5	Intervention entre l'école polyvalente Jonquière et le supra-système	26
6	Structure de l'organisation scolaire	41
7	Le contrôle dans les cours ou ateliers	70
8	Un modèle de traitement d'information dans le processus enseignement-apprentissage	72
9	Apprentissage-enseignement: élément de synthèse	78
10	Structure et fonctionnement du système d'encadrement tel qu'implanté en 1978-79	87
11	Système d'encadrement actuel	90

INTRODUCTION

Ce document veut rendre compte du premier niveau de représentation de la dynamique de l'école polyvalente Jonquière. Il a pour but de tracer une sorte de portrait factuel de cette école en tant que système. D'une façon plus précise, il entend décrire sa structure, ses mécanismes de fonctionnement, à retracer les grandes étapes de son évolution, à préciser ses finalités et à montrer les types de rapports qui existent entre la polyvalente et son environnement social.

Ce premier niveau de représentation de la dynamique de l'école polyvalente Jonquière se fonde essentiellement sur des données factuelles, c'est-à-dire sur ce qui existe, sinon dans les faits, du moins dans les intentions de ceux qui ont conçu ce système ou qui ont pour responsabilité d'assumer son fonctionnement et son développement. Il vise à connaître, de façon à pouvoir comprendre ultérieurement à partir du vécu des acteurs, ce qui s'y passe et pourquoi cela se passe ainsi. Ceci constitue l'objectif premier de la présente recherche.

Comme tout système, l'école polyvalente Jonquière est constituée de sous-systèmes liés à son fonctionnement et à son maintien: gestion, communication, apprentissage-enseignement et encadrement. Chacun d'eux est à son tour constitué de sus-sous-systèmes parmi lesquels les plus importants seront étudiés. Avant de reconstituer chacun de ces sous-systèmes, il nous apparaît utile, dans un premier chapitre, de présenter le modèle d'analyse choisi et de préciser la façon dont les données ont été recueillies, traitées et analysées.

Le second chapitre présente l'école polyvalente Jonquière comme un système, c'est-à-dire comme étant dotée d'une structure qui fonctionne et évolue dans le temps en fonction de finalités qui lui sont propres. Enfin, il traite des rapports que l'école entretient avec son environnement externe, à savoir la Commission scolaire, le Ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.) et le milieu socio-économique et culturel.

Les chapitres suivants modélisent tour à tour les principaux sous-systèmes dont l'école est constituée en utilisant toujours le même cadre d'analyse présentée dans le premier chapitre. Il sera donc question des sous-systèmes de gestion, de communication, d'enseignement-apprentissage et enfin, d'encadrement.

CHAPITRE PREMIER

PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE¹

Louis-Philippe Boucher

1. Le modèle d'analyse

A cette étape-ci de la recherche, l'objectif est d'avoir une connaissance générale, mais fondamentale, de l'école étudiée en tant que système. En d'autres termes, nous voulons en particulier connaître ses éléments structuraux, fonctionnels et évolutifs de façon à bien saisir dans une seconde étape l'impact du système sur le vécu des acteurs et vice-versa.

Le modèle utilisé pour réaliser cette première représentation de la dynamique de l'école étudiée a été tiré du paradigme systémique de J.L. LeMoigne (1977)². Selon ce dernier, tout objet peut-être considéré comme une structure dotée de finalités, exerçant une activité qui évolue au fil du temps dans un environnement donné, sans perdre pour autant son identité. Autrement dit, lorsque nous voulons connaître un objet, nous devons prendre en considération sa structure, son fonctionnement, son évolution, ses finalités et son environnement. Précisons ce que nous entendons par chacun de ces éléments:

- o la structure d'un objet: c'est son organisation interne telle qu'elle peut être décrite et analysée. C'est l'arrangement, l'agencement des diverses parties;

- o le fonctionnement d'un objet: c'est l'activité dont il est doté, c'est le rôle qu'il joue, c'est ce qui lui permet d'évoluer et de se restructurer;
- o l'évolution d'un système: c'est la modification, le changement qu'il subit en fonctionnant;
- o l'environnement d'un système: c'est le milieu dans lequel se situe l'objet et dans lequel il fonctionne, évolue et se structure; c'est le lieu d'où provient l'énergie qui l'alimente, les informations et les contraintes qui limitent son action.
- o la finalité d'un système: c'est sa destination, son intentionnalité, sa raison d'être.

Dans le paradigme systémique, chaque élément est en interaction avec tous les autres éléments du modèle (Figure 1). Ce modèle cherche ainsi à rendre compte de la dynamique de l'objet. Représenter un objet de cette façon, c'est en quelque sorte, selon LeMoigne, le «modéliser». C'est l'objectif poursuivi ici. Il s'agit cependant d'un premier niveau d'analyse, car on ne tient compte que de données factuelles, c'est-à-dire de ce qui existe dans les faits ou du moins dans les intentions de ceux qui ont la responsabilité d'assumer le bon fonctionnement de l'école étudiée. Les aspects humains de l'organisation, à savoir le vécu des acteurs est pour l'instant mis en veilleuse. Ceci constituera éventuellement un deuxième niveau d'analyse.

En somme, c'est au moyen de cette grille systémique ci-haut décrite, que nous traiterons les données factuelles recueillies. Elle devrait nous permettre d'avoir une connaissance générale de la

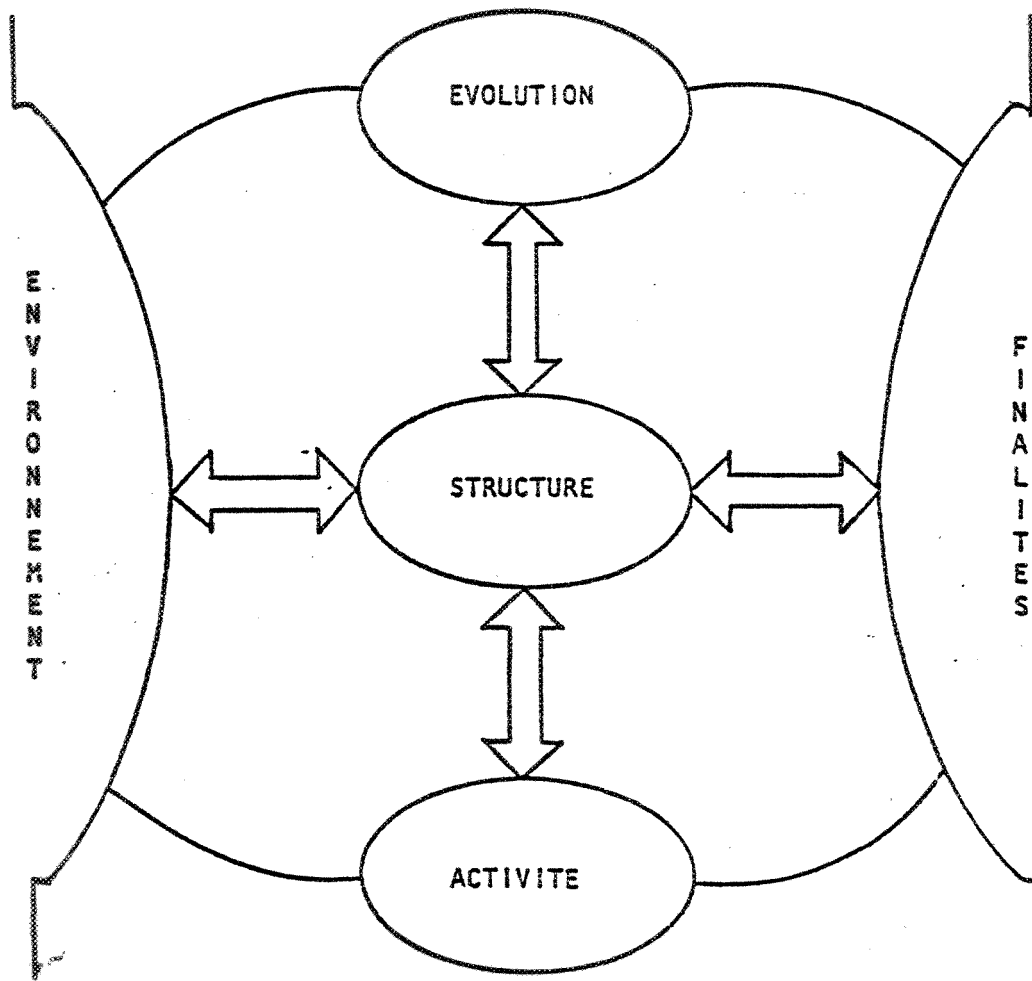


Figure 1: Le paradigme systémique de J.L. LeMoigne (1977).

structure, du fonctionnement et de l'évolution des différents systèmes constituant l'école polyvalente Jonquière.

2. Cueillette, traitement et analyse des données

La cueillette, le traitement et l'analyse des données qui ont servi à l'élaboration de la première représentation de la dynamique de l'école polyvalente Jonquière a nécessité une série d'opérations méthodologiques que nous rappelons brièvement. Il a fallu effectivement: (1) recueillir les données pertinentes; (2) répertorier les documents recueillis; (3) traiter la documentation accumulée; (4) analyser les données. Explicitons chacune de ces opérations.

a) Cueillette des données

Les données factuelles qui ont servi à cette première représentation de la dynamique de l'école secondaire ont été pour la plupart puisées dans des documents écrits, obtenus de la direction de l'école polyvalente Jonquière et la Commission Scolaire Lapointe. Ainsi, près d'une soixantaine de documents ont été recueillis (Voir Annexe I. Ceux-ci se rapportent à des sujets aussi divers que le projet pédagogique, les programmes d'études, l'encadrement des élèves, l'arrangement des locaux, le budget, les activités syndicales, le journal étudiant, etc.

Des informations complémentaires ont été recueillies au besoin, portant sur l'un ou l'autre des sujets étudiés auprès de personnes autorisées, c'est-à-dire assumant la responsabilité du ou des sous-systèmes concernés. Toutes les informations pertinentes ont été retenues.

b) Répertoire de la documentation recueillie

La documentation recueillie a été répertoriée sur deux plans: (1) numérotage des documents pertinents; (2) inventaire des informations obtenues en fonction des thèmes et sous-thèmes étudiés (voir Annexe 1). Ce travail avait pour but, d'une part, de faciliter le repérage des documents pertinents et, d'autre part, d'identifier les sujets sur lesquels nous avons peu ou pas d'informations. Cette opération nous a permis d'orienter notre recherche de documents.

c) Traitement de la documentation

Le traitement de la documentation a été fait au moyen de fiches identifiées en fonction des thèmes ou sous-thèmes traités, des dimensions du modèle utilisé (structure, fonctionnement, évolution, finalité et environnement), et, d'une grille de questionnements³, à savoir «Qui?», «Comment?», «A qui?», «Quoi?». Cette grille permettait d'identifier la source de matière, d'énergie ou d'information que le système traite ou transforme (Qui?), le canal par lequel cette matière énergie ou information est transmise (Comment?), le récepteur (A qui?) et l'objet de la transformation (Quoi?). De plus, sur chaque fiche figurait le numéro du document dans lequel on pouvait retrouver les éléments d'information traités.

d) Analyse des données

Les données ont été analysées à l'aide du modèle de J.L. LeMoigne (1977) présenté dans la figure 1. Ce travail consistait à décrire, selon le modèle utilisé, chacun des systèmes ou sous-systèmes identifiés comme importants pour comprendre la dynamique d'ensemble. D'une façon plus concrète, il fallait préciser ses

finalités, décrire ses éléments structuraux, fonctionnels et environnementaux, tels ses articulations, la façon dont circule l'information ou autres, lorsque possible, la façon d'assurer sa régulation, l'influence et le rôle des personnes concernées, et d'indiquer les étapes de son évolution.

Voilà en quelques mots, comment nous avons analysé les données factuelles qui nous ont permis d'élaborer cette première représentation de la dynamique de l'école polyvalente Jonquière.

CHAPITRE II

L'ÉCOLE POLYVALENTE JONQUIÈRE EN TANT QUE SYSTÈME

Louis-Philippe Boucher
avec la collaboration de Jacques Ouellet

Le but de ce chapitre est de présenter, à l'aide du modèle exposé au chapitre précédent, l'école polyvalente Jonquière en tant que système, de façon à en avoir une vue d'ensemble. Pour la suite, nous nous attarderons à présenter plus en détail quelques-uns des sous-systèmes qui constituent le système école.

Malgré une histoire relativement courte, l'école polyvalente Jonquière est passée par des phases importantes de transformation depuis son ouverture. Elle s'est doté d'un mode d'organisation et de fonctionnement en rapport avec les finalités particulières qu'elle s'est données. Les transformations dont elle a été l'objet se sont faites avec ou en relation constante avec son environnement. Ce sont les éléments de cette dynamique d'ensemble que nous présentons sommairement dans les pages suivantes.

Nous retracerons d'abord les grands moments de son évolution, puis après avoir rappelé ses grands objectifs, nous présenterons les différentes composantes de sa structure actuelle ainsi que les éléments clés de son fonctionnement. Enfin, nous tenterons de cerner les types de rapports qu'elle entretient avec son environnement.

Son évolution

L'école polyvalente Jonquière a ouvert ses portes en 1971. Un des principaux problèmes auxquels les administrateurs furent confrontés se rapporte à l'encadrement des élèves. En effet, l'absentéisme aux cours devenait endémique, les problèmes disciplinaires perduraient, le vandalisme augmentait, les élèves contestaient, etc.

En 1975-76, un comité fut chargé de se pencher sur les questions d'encadrement des élèves. Les résultats d'une vaste étude (Opération Humanisation), réalisée en 1977-78 dans dix écoles secondaires de la région, dont la polyvalente Jonquière, sont venus confirmer le bien-fondé d'un système d'encadrement personnel des élèves. En 1978-79, un système particulier d'encadrement, fruit des travaux du comité créé en 1975-76, fut implanté dans l'école. Ce projet fut subventionné pendant trois ans par la Direction Générale de la Planification (D.G.P.) du ministère de l'Éducation.

En 1981-82, les responsables du projet d'encadrement, constatant une carence relative au «sentiment d'appartenance à la communauté», élaborent un projet éducatif dont le thème central est «l'étudiant, un citoyen responsable». Pour atteindre les objectifs projetés, il devenait impérieux que tous les intervenants conjuguent leurs efforts. C'est à partir de ce besoin qu'une structure originale de gestion participative fut élaborée et mis en place par l'école.

En 1983-84, avec l'imposition d'un décret aux enseignants et l'élaboration du projet de loi 3, le système de gestion participative fut suspendu partiellement. Selon le directeur, cela devenait

nécessaire compte tenu des responsabilités nouvelles. C'est dans ce contexte que le projet MoDES a été introduit dans l'école au cours de l'année 1984-85,

Ses finalités

L'implantation d'un système d'encadrement des élèves en 1978-79 a eu pour effet, selon les responsables du projet, de favoriser «l'autodétermination du jeune au niveau personnel et scolaire» (Blackburn et Gagnon, 1983, p.4)⁴. Cependant, il s'avérait selon eux, «prioritaire de développer la responsabilité communautaire». C'est de ce constat qu'est né en 1982 le projet éducatif devant «centrer l'intervention éducative sur une valeur considérée comme fondamentale: «Étudiant, citoyen responsable», et, «susciter chez les jeunes des attitudes et des comportements de citoyens conscients de leur appartenance à la communauté qu'est leur école et la société environnante» (Blackburn et Gagnon, 1983, p.7). Ce projet éducatif cherchait à former des élèves dont le comportement reflétait celui de citoyens responsables, c'est-à-dire «capables de faire des choix responsables et surtout d'assumer cette responsabilité», et ainsi à développer chez eux un sentiment d'appartenance à la communauté» (Blackburn et Gagnon, 1983, p.8). Le sentiment d'appartenance était en quelque sorte considéré comme une résultante de l'acquisition de comportements responsables chez les jeunes.

Afin d'inculquer aux jeunes des attitudes et des comportements de citoyens responsables, il était important, selon les concepteurs du projet, que chacun des groupes d'agents (enseignants, professionnels non enseignants, employés de soutien, administrateurs, etc.) participe, dans les limites de ses responsabilités, à un tel projet. Toutes les activités de l'école, tant académiques que

para-scolaires, devaient contribuer à développer de tels comportements. En somme, tous les moyens humains et physiques, seraient au service de cet objectif. D'où la nécessité de mettre en place une structure qui permettrait de coordonner tous ces moyens.

A ce grand objectif, s'est greffé un certain nombre de valeurs, à savoir la confiance dans les possibilités des individus, la capacité de se prendre en charge et d'assumer sa liberté. Sans être poursuivies directement comme des objectifs à atteindre, par le fait qu'elles étaient partagées par un groupe d'éducateurs qui s'est progressivement élargi, elles ont joué un rôle important lors de la conception et la réalisation du projet éducatif selon le directeur de l'école. Ces valeurs ont, somme toute, servi d'assises aux orientations, au plan d'action et aux moyens que l'école s'est donnés.

Sa structure

La structure du système école, telle qu'elle existe présentement, n'est pas le fruit d'une génération spontanée comme nous avons pu le constater lors de son évolution. Les différentes pièces (sous-systèmes) du système global furent conçues, expérimentées, et adaptées progressivement. Etant donné que nous aurons l'occasion de présenter plus en détail les différents sous-systèmes qui constituent le système-école, nous nous en tiendrons pour le moment, à tracer les grands traits de sa structure organisationnelle, fonctionnelle et décisionnelle.

La figure 2 est une copie conforme de la structure mise en place à l'école polyvalente Jonquière en 1981-82 (Blackburn et Gagnon, 1983). Bien qu'elle a subi certaines modifications

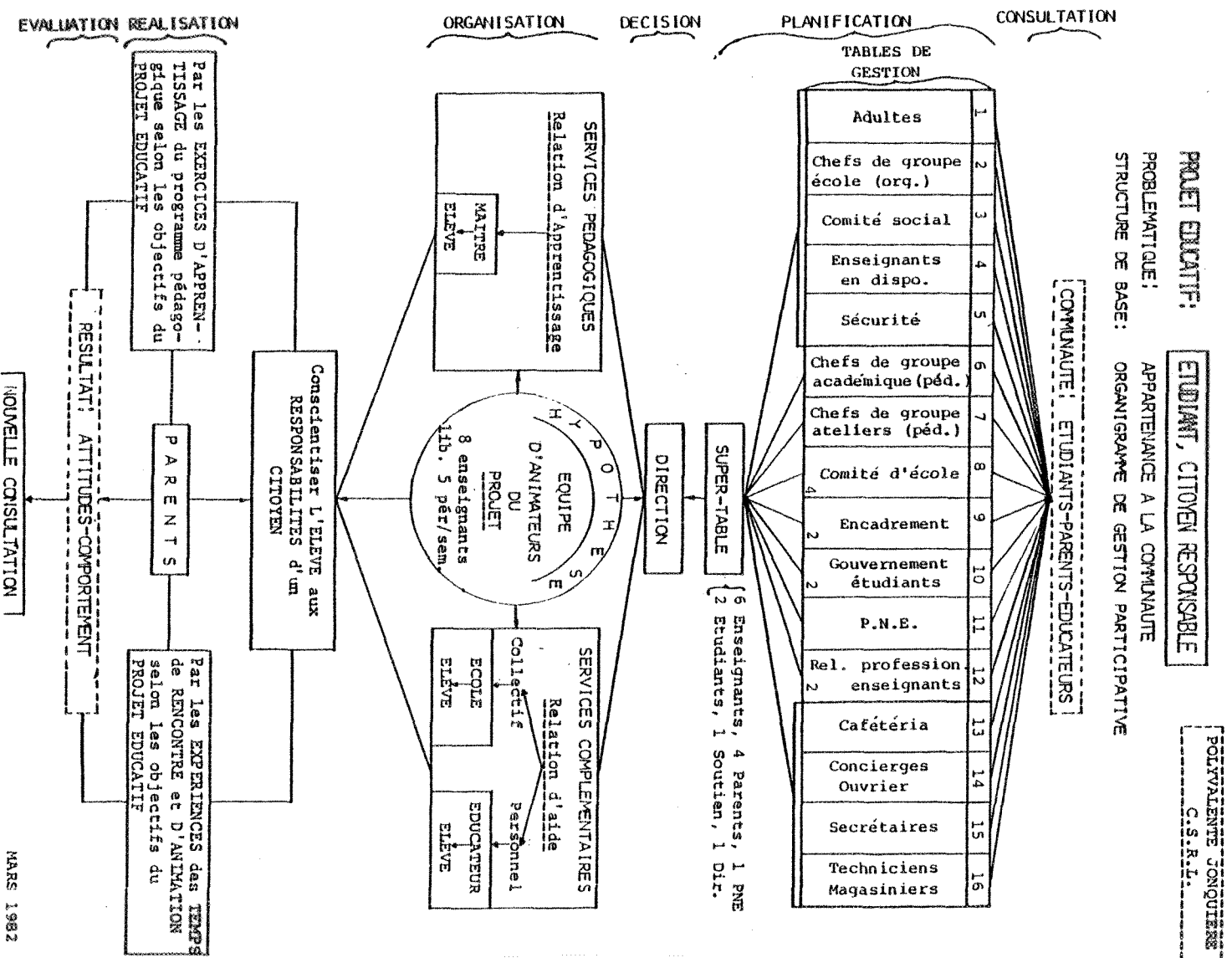


Figure 2: Structure du système école.

mineures depuis, elle représente encore la structure existante en 1984-85.

Comme nous pouvons le constater à partir de la figure 2, le projet éducatif est au coeur de la structure organisationnelle de l'école. Cette structure a été pensée justement dans le but de favoriser l'atteinte du grand objectif de l'école, à savoir former des «citoyens responsables». La concertation de tous les agents et la coordination des divers services sont apparues aux gestionnaires comme une nécessité. C'est à partir de ces préoccupations que cette structure fut élaborée et implantée. Attardons-nous maintenant à la décrire brièvement.

L'équipe d'animateurs

L'équipe d'animateurs du projet éducatif constitue le centre névralgique de l'organisation sous l'autorité de la direction de l'école. Elle coordonne l'action des services pédagogiques et des services complémentaires aux élèves dans l'optique du projet éducatif. Elle joue également un rôle d'évaluation. Il lui appartient de vérifier dans quelle mesure les objectifs poursuivis sont atteints.

Les services

Pour assurer l'atteinte du grand objectif, à savoir «former des citoyens responsables», deux types de services ont été mis à contribution: les services pédagogiques et les services complémentaires aux élèves. Les services pédagogiques se préoccupent du «quotidien des élèves», c'est-à-dire de l'acquisition des connaissances. Dans le cadre du projet pédagogique, ces services sont mis à contribution, en ce sens qu'ils participent à faire acquérir

des connaissances et des comportements de citoyen responsable aux élèves. Des expériences concernant les habitudes alimentaires, la propreté de l'école, l'économie d'énergie ont donné des résultats intéressants. Les services complémentaires se préoccupent de la vie des élèves à l'école lorsqu'ils ne sont pas en cours. On les appelle services complémentaires parce qu'ils contribuent à compléter la formation des élèves. Ils fournissent aux élèves la possibilité d'actualiser les connaissances acquises. L'école ne doit pas se contenter d'instruire, elle doit éduquer selon les responsables du projet.

Ces services sont offerts aux élèves sous forme de relation d'aide, soit personnelle (s'adressant à l'individu) ou soit collective (s'adressant à l'ensemble des élèves ou groupes d'élèves). Les services complémentaires de type collectif comprennent l'animation sociale, le gouvernement étudiant, la mini-agora et les activités para-scolaires culturelles et sportives.

Le service d'animation sociale voit à la planification et à l'organisation d'une kyrielle d'activités de nature à rendre le milieu plus propice à une vie intellectuelle et sociale, telles le concours d'arts plastiques, la fabrication de pièces d'artisanat, la radio-étudiante, les fêtes diverses (Halloween, Noël, Pâques, etc.).

Le gouvernement étudiant est formé au début d'octobre selon un processus démocratique. Chaque groupe-classe s'élit un représentant. Les représentants s'élisent un ministre par niveau et secteur. Le président ou la présidente est élu(e) au suffrage universel.

Le conseil étudiant a les responsabilités suivantes: le journal étudiant, la décoration de la mini-agora, une coopérative étudiante,

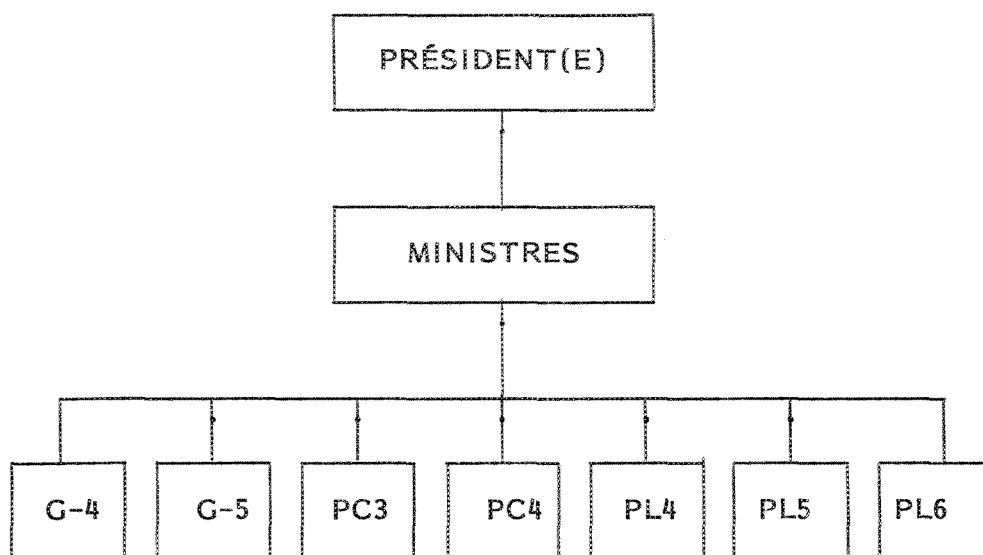


Figure 3: Organigramme du gouvernement étudiant.

la café-terrasse (mini-agora), la publicité, le parrainage des semaines de promotion qui ont lieu pendant l'année.

La mini-agora est une salle réservée aux élèves de l'école. Elle a été aménagée, sous le patronnage du gouvernement étudiant, pour lui donner un aspect de café-terrasse. Elle est un lieu de rencontre des jeunes.

Les services personnels à l'élève sont de deux types; soit l'ensemble des services proprement dits (orientation, psychologie, aide-sociale, santé, pastorale et documentation), soit l'encadrement personnel pour les élèves qui éprouvent des difficultés de comportement. Dans le passé, les élèves étaient habitués de se voir offrir des activités préparées et planifiées d'avance par une équipe des services aux étudiants. Afin de les aider à développer leur initiative, leur créativité, leur sens des responsabilités et leur sentiment d'appartenance, l'école a pensé leur fournir plutôt des

animateurs qui leur servent de guide et leur fournissent les facilités pour les aider à réaliser leurs objectifs. En d'autres termes, il revient aux élèves le soin d'élaborer eux-mêmes les activités parascolaires. Tous les agents (professeurs, professionnels non enseignants, éducateurs, etc.) sont en principe considérés comme des personnes-ressources auxquels les élèves peuvent recourir lorsque le besoin s'en fait sentir. Ainsi, une série d'activités para-scolaires ont été mis sur pied par les élèves au cours des dernières années. Ces activités couvrent un large éventail d'intérêts, tels le journal étudiant, clubs sociaux (ex: club Kiwanis), clubs sportifs (basket-ball, karaté, etc.), activités culturelles (musique, théâtre).

Gestion participative

Pour élaborer et réaliser le projet éducatif, la concertation de tous les agents était nécessaire. C'est pourquoi une structure de gestion participative fut mise en place. Présentons-là brièvement. Si nous nous référons à la figure 2, nous constatons qu'au-dessus de la direction se trouve une supertable, soit une sorte de conseil d'administration, statut juridique. Dans les faits, c'est à ce niveau que se prennent les décisions qui concernent l'ensemble de l'école. Elle est constituée de représentants des divers groupes d'agents. Ce mécanisme de décision prend appui sur des tables sectorielles, c'est-à-dire une par type d'agents. Les problèmes sont d'abord discutés et réglés à ce niveau lorsque c'est possible. Sinon, ils sont envoyés à la supertable. Enfin, les tables sectorielles prennent leur légitimité dans la communauté scolaire, à savoir les élèves, les parents et les éducateurs, chaque fois que c'est nécessaire, l'ensemble de la communauté scolaire est elle-même consultée.

Son fonctionnement

En ce qui concerne le fonctionnement du système-école, on constate qu'il respecte les phases du processus administratif classique, à savoir: (1) la consultation, (2) la planification, (3) la prise de décision, (4) l'organisation, (5) la réalisation, (6) l'évaluation (figure 2). Bien qu'un tel processus soit de nature à assurer une gestion plus démocratique, cohérente et efficace, cela ne suffit pas à permettre un fonctionnement dynamique et harmonieux. Il faut ajouter, selon les responsables du système, la présence d'un certain nombre d'ingrédients, tels la qualité de la relation et de la communication, le style de leadership du directeur, les attitudes et les qualités des personnes en autorité et un bon climat de confiance.

Processus administratif

Lorsque surgit un problème concernant l'ensemble de l'école, ou émerge l'idée d'un projet (ex: projet éducatif), un processus de consultation est alors enclenché. Tous les groupes constituant la communauté scolaire (élèves, parents et le personnel de l'école) sont invités à exprimer leurs besoins ou à donner leurs opinions. C'est à ce niveau que les grandes orientations du projet sont arrêtées. Par la suite, les différentes tables de gestion, compte tenu de leur champ de compétence, sont invitées à participer à l'élaboration et à la planification du projet ou de la solution envisagée.

Lorsque le projet ou la solution est monté(e), il y a décision concernant l'ensemble du projet, ses modalités d'application, son échéancier, etc. Bien qu'en principe les décisions finales sont prises par la direction de l'école, en pratique, elles sont arrêtées

en concertation avec les membres de la supertable. Puis, les moyens organisationnels jugés nécessaires sont mis en place. Lorsque tout est prêt, on passe à la réalisation du projet ou à la mise en application de la solution arrêtée, selon le calendrier prévu. Ce qui n'exclut pas la possibilité de faire en cours de route, les ajustements qui s'imposent.

La collaboration de toutes les personnes concernées s'avère d'une extrême importance. D'où la nécessité d'avoir une structure de concertation constante entre tous les agents. Enfin, après une période d'essai ou de réalisation suffisante, les résultats du projet ou de la solution mise de l'avant sont évalués. Au besoin, on recommence le processus de consultation et les correctifs appropriés sont apportés.

Il est à préciser que ce processus n'est pas linéaire, mais circulaire, c'est-à-dire qu'il ne suit pas d'une façon rigide et à sens unique chacune des étapes: on peut retourner aux étapes antérieures à mesure que le projet avance.

Ingrédients-clés

La mise en place d'une organisation adéquate et d'un processus de prise de décision de type participatif, quoique nécessaire, ne suffit pas, selon le directeur de l'école polyvalente Jonquière, à assurer le bon fonctionnement d'un établissement scolaire. Il faut y ajouter un certain nombre d'ingrédients qui fournissent en quelque sorte aux rouages administratifs et bureaucratiques le lubrifiant dont ils ont besoin pour fonctionner de façon dynamique et efficace. Ces ingrédients sont le type de leadership exercé par la direction, le climat qui y règne, la qualité de la relation d'aide et de la communication, la consistance interne de l'équipe de

direction. Ces éléments sont interreliés, mais pour l'instant, limitons-nous à les présenter de façon indépendante.

Selon le directeur de l'école polyvalente Jonquière, il est important pour une direction de partager les responsabilités, et ce, à tous les niveaux de l'organisation. Ainsi, les personnes se sentent davantage concernées et impliquées. En ce qui le concerne, le type de leadership qu'il cherche à exercer, en est un de type démocratique. Comment procède-t-il? Il fait d'abord ce qu'il appelle de «l'écoute active», puis il transforme les observations recueillies en projet(s) qu'il essaie de «vendre» aux groupes concernés. Lorsqu'un certain pourcentage d'individus adhèrent au projet (20% suffit selon lui), il le met en application.

A son avis, il est également important d'établir un bon climat de confiance. Comment l'établir? Il dit commencer chaque année par un «crédit aux individus, en la valeur de chacun». Au lieu de s'arrêter aux défauts d'une personne, il cherche à découvrir ses qualités et les exploiter au maximum. Ainsi, les personnes se sentent considérées et appréciées pour ce qu'elles sont et non rejetées pour ce qu'elles ne peuvent pas donner. Dans ces conditions, un climat de confiance peut s'établir.

Un autre élément bien important, selon le directeur de l'école, est la qualité de la relation d'aide, c'est-à-dire ce qui fait qu'on est capable d'aider quelqu'un à cheminer sur le plan personnel. Pour que les éducateurs puissent jouer ce rôle auprès des élèves, il est essentiel qu'ils apprennent d'abord à le pratiquer auprès des collègues. Comment s'y est-il pris pour enclencher le processus de relation d'aide? Cette question a fait l'objet de séances de formation et d'échanges nombreux depuis la mise en place du projet d'encadrement. Il dit leur avoir mentionné, entre autres choses,

que «si vous remarquez chez-moi certaines faiblesses, des défauts, des choses à corriger, à améliorer, j'espère que vous allez être assez ami(e) pour venir me le dire, pour m'aider à me perfectionner». En retour, il fera de même envers eux.

La qualité de la communication constitue un autre élément-clé du fonctionnement. Il est important, selon le chef de l'établissement, que les communications soient franches et directes à tous les niveaux de l'organisation.

Enfin, un dernier ingrédient indispensable au bon fonctionnement de l'organisation est la consistance interne de l'équipe de direction. Pour y parvenir, elle doit, selon le directeur de l'école, «croire profondément en ce qu'elle fait» et «puiser dans ses valeurs et croyances». Une équipe qui possède ces qualités peut devenir extrêmement forte et se soutenir dans la poursuite des objectifs qu'elle s'est fixés.

Environnement

L'importance des échanges qu'un système entretient avec son environnement détermine son degré d'ouverture. Plus un système est ouvert, plus il est en mesure de se développer et, par conséquent, de s'adapter aux changements qui se produisent. Ce sont les principaux types de rapports que l'école polyvalente Jonquière entretient avec son environnement que nous voulons examiner dans les pages qui suivent. D'une façon plus précise, nous voulons mettre en évidence les types d'échanges qui ont cours entre l'école et son environnement et les canaux par lesquels ces échanges ont lieu à trois niveaux différents, à savoir le reste du système scolaire (autres écoles, Commission scolaire, ministère, etc.), le milieu socio-économique et le milieu socio-culturel.

Système scolaire

L'école polyvalente Jonquière en tant que système entretient des relations diverses avec les organismes qui composent le système scolaire dont elle fait partie. La nature et l'ampleur de ces relations varient en fonction des responsabilités de ces organismes et des réseaux d'échanges qui s'établissent entre les personnes qui y oeuvrent. Ces relations peuvent être directes ou indirectes, formelles ou informelles, hiérarchiques ou horizontales. Elles peuvent être plus ou moins fréquentes et importantes pour le maintien et le développement du système étudié. Ce sont les types d'échanges et les canaux par lesquels l'école polyvalente Jonquière entretient des relations avec son environnement scolaire, à savoir le ministère de l'Éducation, la Commission Scolaire Lapointe et les autres écoles de la même Commission scolaire que nous voulons examiner en premier lieu (Figure 4).

Officiellement, le ministère de l'Éducation transige avec les commissions scolaires et non avec les écoles. Dans les faits, toutefois, une école peut entrer directement en contact avec le lui par l'intermédiaire de ses différents services, dont la direction régionale est un canal privilégié, pour l'obtention d'informations, de support technique et d'une expertise professionnelle. A titre d'exemple, l'école Jonquière a bénéficié du support d'une personne-ressource du Service de la recherche et du développement pour la réalisation de son projet éducatif «L'étudiant, un citoyen responsable».

Même si le ministère de l'Éducation n'entretient pas de relation directe avec les écoles, son poids sur le fonctionnement de l'école polyvalente Jonquière est cependant déterminant. Qu'on pense aux normes de financement, aux conditions de travail des enseignants

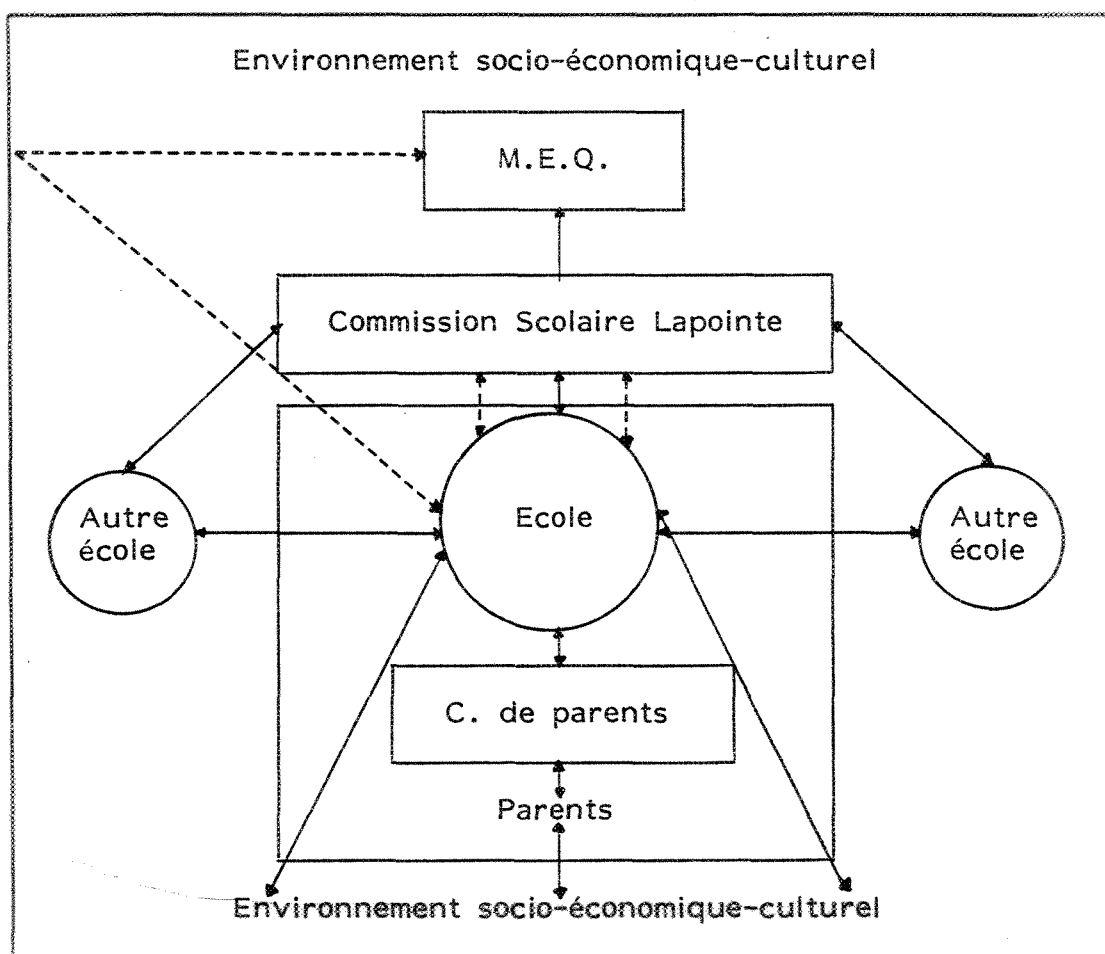


Figure 4: Rapports existants entre l'école et son environnement.

au régime pédagogique, aux programmes d'études, à la quantité des ressources humaines et matérielles attribuées, pour s'en tenir qu'aux plus apparents. L'école doit opérer à l'intérieur des contraintes qui lui sont imposées par le supra-système sans qu'elle ait à peu près rien à redire.

L'école polyvalente Jonquière, créature de la Commission scolaire, est par le fait même soumise aux politiques et normes établies par celle-ci. Son directeur peut toutefois, par la table des

directeurs d'école (canal officiel), influencer les politiques de la commission. Il peut également, par contact personnel, faire valoir ses points de vue auprès du directeur général afin que celui-ci puisse à son tour influencer les décisions prises au niveau du Conseil des Commissaires lorsque c'est nécessaire.

Les responsabilités exercées par la Commission scolaire vis-à-vis ses écoles sont importantes. La façon de les assumer n'est pas sans avoir un impact significatif sur le fonctionnement et le développement d'une école.

La Commission scolaire doit voir, entre autres choses, à l'application des programmes d'études et à l'évaluation des apprentissages. Bien que l'école jouisse d'une marge de manoeuvre certaine quant à la façon d'appliquer les programmes d'études et à celle d'évaluer les apprentissages, elle doit se conformer à certaines politiques et normes établies par la Commission. Dans les faits, il semble exister une forme de concertation et collaboration fructueuses entre les deux organismes.

La Commission scolaire a une responsabilité première en ce qui concerne la gestion du personnel, à savoir son engagement, sa rémunération et son affectation. Bien que l'école soit consultée concernant l'engagement et l'affectation des membres de son personnel, son rôle est limité; d'une part, les enseignants peuvent par leur convention collective exiger un changement d'école compte tenu de leur séniorité; et d'autre part, la Commission doit utiliser d'abord le personnel dont elle dispose avant de pouvoir engager d'autres personnes. Ces dispositions apportent des contraintes supplémentaires au fonctionnement de l'institution.

Bien qu'en principe la gestion financière soit du ressort exclusif de la Commission, en pratique, celle-ci délègue une partie de ses responsabilités à ses unités constituantes. Ainsi, chacune des écoles se voit attribuer un budget de fonctionnement à l'intérieur duquel elle est autonome. La Commission se réserve toutefois l'attribution des équipements majeurs aux établissements scolaires sous sa juridiction.

La Commission exerce ces responsabilités par l'intermédiaire de ses divers services (Figure 5). Des contacts directs et fréquents ont cours entre les responsables de ces services et le personnel administratif de l'école. Il apparaît évident que ces rapports peuvent avoir un impact non négligeable sur son fonctionnement. Ils doivent, par conséquent, être pris en compte pour comprendre la dynamique d'ensemble de l'école secondaire.

L'école est en rapport avec son environnement par l'intermédiaire du comité d'école. Constitué majoritairement de parents, il fait le pont entre l'école et la communauté environnante. D'une façon plus spécifique, c'est le mécanisme par lequel l'école: (1) recueille les attentes des parents des élèves dont elle a charge en vue de définir les grandes orientations à adopter (projets éducatifs); (2) communique à l'ensemble des parents ce qu'elle veut faire, pourquoi et comment elle le fait.

A l'école polyvalente Jonquière, ce comité se réunit régulièrement au moins une fois par mois. Il convoque l'ensemble des parents à des réunions générales au moins deux fois par année. La participation des parents à ces réunions demeure toutefois limitée (moins de 10%). De plus, les parents sont invités à venir en tout temps rencontrer les membres de la direction et les professeurs de leur enfant. Ce qui est fait par un petit nombre de

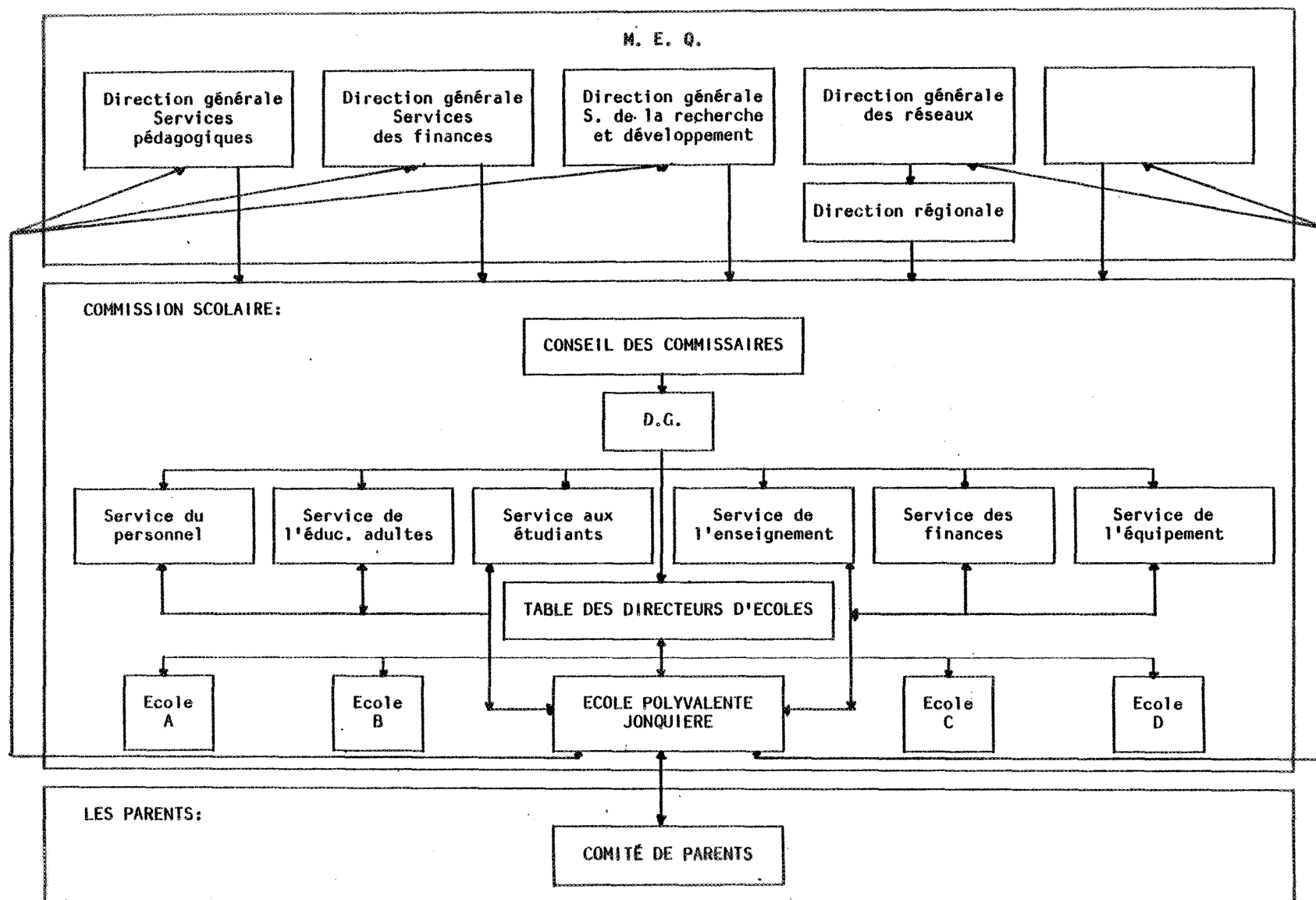


FIGURE 5: Intervention entre l'école polyvalente Jonquière et le supra-système.

parents. L'école prend l'initiative de contacter par téléphone les parents des élèves qui ont des problèmes sérieux de comportement ou d'apprentissage (ex: absentéisme, échec, drogue, etc.). Des rencontres avec ces parents sont sollicitées si les problèmes ne se résorbent pas. Une procédure établie à cette fin sera exposée lors de la présentation du système d'encadrement.

Milieu socio-économique

L'école entretient des relations formelles avec le milieu socio-économique par l'intermédiaire des stages et des visites industrielles. Tous les finissants et finissantes du secteur professionnel, long et court, ont un stage d'un mois à faire en milieu industriel compte tenu de leur spécialisation. Bien que ces stages soient supervisés par le professeur-responsable, le rapport d'évaluation est basée en bonne partie sur les observations du responsable recevant le stagiaire. C'est une façon pour l'école d'obtenir une rétroaction concernant la qualité de la formation donnée aux jeunes et de s'ajuster en conséquence.

L'école organise des visites industrielles, principalement pour les élèves des métiers lourds, leur permettant d'observer ce qui se passe dans l'industrie, d'entrer en contact avec le monde industriel dès le début de leur formation professionnelle. A ces activités, s'ajoute une journée du patronat. L'école invite des patrons d'entreprise à venir rencontrer les jeunes pour leur parler des exigences et qualifications requises pour exercer tel métier. Cette activité a lieu une fois par année, recueille la participation d'une trentaine de patrons. Voilà, brièvement, les types de rapports qui sont entretenus entre l'école et le marché du travail.

Dans quelle mesure et de quelle façon ces rapports influencent la vie de l'école, nous ne saurions le dire pour l'instant. Chose certaine, c'est que l'école est ouverte à son environnement socio-économique. En principe, tout au moins, elle demeure perméable aux influences de cet environnement.

L'environnement socio-culturel

Même s'il n'existe pas de mécanismes précis par lesquels l'école entretient des rapports systématiques et officiels avec des organismes du milieu, l'environnement socio-culturel n'est pas sans exercer une influence sur le comportement des acteurs et, par conséquent, la dynamique de l'école. De par le fait qu'une personne vit dans un milieu socio-culturel donné, elle est affectée par les valeurs et les normes de ce milieu.

A ce titre, la famille constitue une source d'influence importante. Cette ascendant s'exerce en tout premier lieu par l'éducation qu'elle donne aux enfants. L'école ne peut, si elle veut atteindre un certain niveau d'efficacité au plan éducatif, nier ce que sont les jeunes, dans leur façon de concevoir la vie, leur éducation, leurs aspirations, leur motivation, etc. L'école doit en somme s'ajuster à cette réalité familiale.

Les parents, pour leur part, ont envers l'école des attentes plus ou moins explicites qu'ils expriment de diverses façons et à diverses occasions (réunions de parents, rencontre avec les professeurs de leur enfant ou la direction, enquête, etc.). L'école est perméable à ces attentes et visions. Elle cherche à y répondre par différents moyens, dont le projet éducatif.

Résumé

Depuis son ouverture en 1971, l'école polyvalente Jonquière a connu des transformations importantes. Pour faire face à des problèmes aigûs de toutes sortes, la direction de l'école en concertation avec un bon nombre d'éducateurs entreprirent en 1975, de repenser le mode d'organisation et de fonctionnement de l'école en regard d'un grand objectif, à savoir «former un citoyen responsable». C'est en vue d'atteindre les objectifs désirés qu'un système particulier d'encadrement des élèves fut conçu et expérimenté et qu'un mode original de gestion participative fut mis en place.

L'école polyvalente Jonquière est un système relativement ouvert sur son environnement externe. A ce titre, elle entretient des relations diverses avec les organismes scolaires tels la Commission scolaire, le ministère de l'Éducation et les autres écoles. Elle entretient également des relations formelles avec le milieu socio-économique par l'intermédiaire des stages et des visites industrielles. Enfin, le milieu socio-culturel exerce par les parents une influence certaine sur l'école.

CHAPITRE III

LE SYSTÈME DE GESTION

Louis-Philippe Boucher

INTRODUCTION

La gestion d'une grande école polyvalente comme l'école Jonquière constitue une activité complexe qui requiert le support d'un certain nombre de mécanismes ou sous-systèmes dont chacun a un rôle particulier à jouer. Nous nous attarderons au cours de ce chapitre, à décrire plus particulièrement trois de ces sous-systèmes, à savoir la prise de décision, la gestion du personnel et la gestion de la clientèle. Ils nous apparaissent être ceux qui sont les plus en mesure de nous aider à comprendre la dynamique de l'école secondaire.

Pour décrire chacun de ces sous-systèmes, nous nous servirons du modèle de J.L. LeMoigne (Figure 1).

1. LE SYSTÈME DE PRISE DE DÉCISION

L'école polyvalente Jonquière a adopté, au cours des dernières années, un mode de gestion de type participatif. Au lieu de procéder par voie hiérarchique, c'est-à-dire acheminer les décisions prises par la direction vers la base pour y être exécutées, elle a choisi la voie de la consultation de la base pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés par les divers groupes d'agents. Ce mode de gestion correspond à l'idée que la direction de

l'école se fait d'une institution de formation et aux objectifs poursuivis par le projet éducatif.

Finalités et évolution: D'une part, l'école Jonquière a adopté ce mode de prise de décision, parce qu'il est apparu aux responsables de l'école que pour «mettre en place tous les éléments nécessaires à la mise en marche d'un projet éducatif» (1981-1982), il était essentiel d'obtenir la collaboration de tous les agents concernés (enseignants, parents, personnel de soutien et premiers intéressés, élèves). D'autre part, par le fait qu'ils oeuvraient dans une institution de formation qui prône la prise en charge et la liberté, il leur «apparaissait contradictoire de conduire une école par voie de directives, d'ordre et de mémos» (Gagnon et Blackburn, 1983). De là est né le projet d'un système de prise de décision qui favorise la participation de tous les agents aux décisions dans l'école.

Mise à part la représentation de certains groupes à la supertable, les mécanismes de prises de décision ont peu changé depuis leur implantation. Des changements concernant des modalités de fonctionnement ont toutefois eu lieu. Lors de la première année d'implantation du système de gestion participative en 1981-82, chaque table avait un calendrier de réunions planifié pour toute l'année. On se rendit compte à l'usage que certaines avaient des réunions trop fréquentes, alors que d'autres auraient dû en avoir plus. Des correctifs furent apportés.

En 1984-85, les tables de gestion ne se réunissent que sur demande ou selon les besoins. La supertable fut mise en veilleuse. Un moratoire fut décrété par les autorités de la Commission scolaire jusqu'à ce que le projet de loi 3 soit en application selon le directeur de l'école.

Sa structure. La structure du système de gestion participative se compose de trois niveaux hiérarchisés. Le premier comprend les tables de gestion, une par catégorie d'agents constituant la communauté scolaire, à savoir les chefs de groupe, les enseignants, le gouvernement étudiant, les professionnels non enseignants, les employés de soutien. Certaines tables regroupent tous les individus d'un même groupe d'agents (lorsque peu nombreux), d'autres sont formées de représentants (étudiants, parents et enseignants). Bien qu'il n'existe pas de mécanismes précis de consultation pour ces dernières, ils doivent en principe consulter les membres qu'ils représentent lorsque nécessaire (Figure 2).

Le second niveau comprend la «supertable». Elle est composée de représentants des diverses tables de gestion, selon l'importance accordée à chacun des groupes d'agents (Gagnon et Blackburn, 1983). La représentation actuelle des divers groupes à la supertable est la suivante: six (6) enseignants, quatre (4) parents, deux (2) élèves, un (1) P.N.E., un (1) employé de soutien et un (1) membre de la direction. Pour des fins de représentation à la supertable, des tables de gestion ont dû être regroupées en «secteur d'intérêt». Un premier regroupement comprend les adultes, le comité social, les enseignants en disponibilité et la sécurité. Un second regroupement comprend les employés de soutien: cuisiniers, concierges, ouvriers, secrétaires, techniciens et magasiniers. Chacun de ces groupements élit un représentant. Certaines tables de gestion élisent un représentant chacune: chefs de groupe pour l'académique, chefs de groupe pour les ateliers, les professionnels non enseignants. D'autres en élisent deux: l'encadrement, le gouvernement étudiant et les relations professionnels-enseignants. Enfin, le comité d'école délègue quatre (4) représentants. Le rôle de la supertable est de coordonner tous les moyens de façon à faire converger tous les efforts dans l'atteinte du projet éducatif.

Le troisième niveau est constitué des membres de la direction, soit le directeur et ses quatre (4) adjoints. Bien qu'en principe la direction soit seule responsable des décisions prises dans son école, en pratique, la direction entérine les décisions prises à la supertable.

— Son fonctionnement

Modalités de représentation et de prise de décision. Les représentants aux tables de gestion sont choisis selon un mode électif pour certains groupes (représentants étudiants) ou nommés par suite d'un concours ouvert à tous (ex: chefs de groupe) ou en sont membres de facto lorsque le nombre d'individus est restreint (ex: professionnels non enseignants). Chaque groupe qui a des délégués aux tables de gestion a l'obligation morale de consulter leurs pairs sur toute question importante. De telles consultations peuvent, selon un responsable du projet éducatif de l'école, se faire à l'intérieur d'une semaine. Différents moyens peuvent être utilisés pour effectuer ces consultations, tels les «médias scolaires», les assemblées générales, le téléphone et même le sondage.

La fréquence des rencontres varie beaucoup d'une table à l'autre: «Le gouvernement étudiant se réunit à toutes les semaines, les chefs de groupe académiques et ateliers, les relations professionnelles/enseignants ont une réunion à toutes les deux semaines: les autres tables en ont une, en moyenne, à tous les mois, à l'exception des tables de soutien qui se voient à tous les deux mois. Ajoutons à cela que la supertable a une réunion mensuelle et que l'équipe de direction en a une hebdomadaire».⁵

Le directeur de l'école ou un directeur-adjoint fait nécessairement partie de chacune des tables et joue le rôle de personne-ressource, qui consiste à informer le groupe des limites de leur cadre de fonctionnement et leur fournir des informations pertinentes.

Les décisions prises par chacune des tables doivent être orientées vers l'atteinte du grand objectif du projet éducatif, soit «Former un citoyen responsable».

Place des divers groupes d'agents dans le fonctionnement:

La direction de l'école: La direction de l'école apparaît comme le pivot du sous-système de gestion. C'est elle qui consulte, coordonne, planifie et applique les décisions finales. Elle connaît plusieurs des attentes provenant de l'environnement ou du supra-système et connaît souvent celles de la communauté de l'école. La direction est présente partout comme point d'appui des revendications concernant le projet éducatif et comme demandeur initial. Le directeur ou un adjoint est en plus la personne-ressource pour chacune des tables de gestion. C'est lui qui balise les mandats et conseille les représentants élus nommés par leurs pairs.

Les enseignants: Mis à part l'omniprésence du directeur à toutes les instances décisionnelles, ce sont les enseignants qui occupent le rôle de premier plan à l'intérieur de cette structure participative. D'abord présents sous «plusieurs étiquettes» aux différentes tables de gestion, ces enseignants sont chefs de «groupe-école», chefs de «groupe-académique», et chefs de «groupe-atelier». En majorité, ils font partie du comité social, d'autres du comité d'école. Ce sont des enseignants et/ou des professionnels non enseignants qui agissent comme responsables de l'encadrement. Leur syndicat est représenté à une des tables de

gestion. Enfin, même les enseignants en disponibilité possèdent leurs représentants et peuvent participer aux décisions de l'école. Pour cette raison, on retrouve donc plus d'enseignants que tout autre représentant à la «supertable» de gestion. L'organigramme de la prise de décision nous laisse donc croire à une forte influence de ces derniers sous une étiquette ou l'autre.

Les parents: D'après la direction, «les parents occupent une place raisonnable dans les décisions de l'école». Les parents sont effectivement consultés régulièrement à travers le système de gestion participative de l'école. Ils sont représentés aux tables de gestion par le comité d'école. Quatre (4) de ces derniers sont élus à la supertable de gestion. De plus, les parents en général sont rejoints périodiquement (téléphone, enquête, assemblées de parents, visites officielles de parents à l'école, etc.).

Les élèves: Les élèves occuperaient eux aussi une «place raisonnable» (...) dans le processus de prise de décision de l'école. Il est bien certain que ce sont davantage les «leaders» étudiants qui déterminent le rôle principal dans la prise de décision, par l'intermédiaire du gouvernement étudiant. Or, ce dernier, par sa structure et son organisation propre, peut consulter l'ensemble de la population étudiante de l'école. De plus, le projet éducatif entier a été pensé en fonction des élèves d'abord. Les décisions administratives de l'école s'axent donc sur les préoccupations étudiantes, ou pour le moins sur celles de leurs «éducateurs» (enseignants, direction, P.N.E.).

Professionnels Non-Enseignants (P.N.E.): Les P.N.E. participent tous au processus de décision en raison de leur petit nombre. Ils ont leur propre table de gestion et délèguent un (1) représentant à la supertable. Leur rôle en est un de conseiller auprès des

jeunes et des parents. Ils ont une place importante dans le projet éducatif, en raison de leur expérience auprès des jeunes.

Le soutien: Les employés de soutien sont également consultés. Ils participent à quatre (4) tables de gestion. Par contre, ils ne délèguent qu'une seule personne à la supertable. Ils sont considérés comme des éducateurs à part entière, et consultés en tant que tel.

La régulation: Le processus de prise de décision ne se déroule pas de façon linéaire. Tous les échanges sont bilatéraux, c'est-à-dire qu'il y a un va-et-vient entre les différents niveaux. En retour de leur délégation de pouvoir, les groupes d'agents exigent d'être consultés et d'être informés des décisions prises et ce, à tous les niveaux décisionnels.

L'initiative des projets ou des questions soulevées peut, en principe, être prise à tous les niveaux décisionnels. Il semble, dans la pratique, que ces initiatives originent plus fréquemment de la direction (Gagnon et Blackburn, 1983). Peu importe cependant d'où ils proviennent ces initiatives, elles font l'objet d'une consultation à tous les niveaux du système décisionnel.

Ses rapports avec l'environnement: Le seul groupe d'agents extérieurs à l'école qui participe formellement aux prises de décision, c'est celui des parents des élèves qui fréquentent l'école polyvalente Jonquière. Quatre (4) parents du comité d'école sont en effet délégués à la supertable. Ils ont la possibilité de faire valoir leur(s) point(s) de vue et, par conséquent, d'influencer les décisions prises.

Bien qu'aucun représentant du supra-système (Commission scolaire et M.E.Q.) ne siège aux tables de gestion ou à la super-table, son influence sur les prises de décisions est importante de par les contraintes qu'il impose à l'école. Pensons aux conditions de travail des enseignants, aux programmes d'études et aux normes administratives que doit respecter l'école pour s'en rendre compte. Il appartient à la direction de l'école de rappeler cette réalité aux diverses instances décisionnelles et de dégager une marge de manoeuvre.

Le milieu socio-économique en tant que tel n'a pas de voix formelle aux organismes de décision de l'école. Toutefois, les parents et les personnels de l'école peuvent véhiculer les préoccupations, les valeurs et les besoins de l'ensemble de la population et ainsi influencer les décisions prises par l'école.

2. LA GESTION DU PERSONNEL

La gestion du personnel est une composante du système de gestion. En tant que sous-système, il a des finalités, une structure, un mode de fonctionnement et entretient des rapports avec son environnement qui lui sont propres.

Ses finalités: Bien que la Commission scolaire accorde aux écoles les ressources dont elles ont besoin, il revient par contre, à l'école de faire respecter les conditions de travail négociées ou imposées par décret. A l'école polyvalente Jonquière, les finalités du système de gestion du personnel font en sorte que les ressources humaines sont utilisées en fonction des fins éducatives poursuivies par l'école, dans le respect des droits de chacun et des conditions de travail négociées ou décrétées par le gouvernement provincial.

Sa structure: La gestion du personnel est en principe sous la responsabilité du directeur de l'école. Il a la tâche d'utiliser le mieux possible les ressources humaines qui lui sont confiées, de voir à ce qu'elles aient les conditions de travail et les équipements nécessaires à leur bien-être et leur efficacité et d'évaluer le rendement de son personnel.

A l'école polyvalente Jonquière, la gestion courante du personnel est partagée avec les premiers intéressés, à savoir les divers groupes de personnel. Cette gestion se fait en bonne partie par le biais des tables de gestion, telles la table des relations professionnelles enseignant-direction, la table des enseignants mis en disponibilité, celles des chefs de groupe, professionnels non enseignants, employés de soutien. Si nécessaire, les questions qui ne peuvent être résolues au niveau des tables de gestion sont acheminées à la supertable. La solution de problèmes individuels et l'évaluation du personnel sont la responsabilité du directeur de l'école.

Son fonctionnement: Les syndicats protègent les intérêts de leurs membres. Les représentants syndicaux se font les intermédiaires des conventions collectives des employés et veillent à ce que les conditions de travail négociées ou décrétées soient respectées. A l'école polyvalente Jonquière, étant donné que les membres participent aux décisions les concernant, le rôle des syndicats se trouve modifié. La procédure de grief n'a jamais été utilisée depuis l'implantation de ce mode de gestion.

Le climat de confiance et le respect mutuel qui existent entre les parties permettent habituellement de trouver un terrain d'entente. C'est par ce type d'interactions que s'exerce en quelque sorte la régulation du sous-système de gestion du personnel.

Ses rapports avec l'environnement: Les contraintes exercées par l'environnement en ce qui concerne la gestion du personnel s'avèrent très lourdes. L'engagement de nouveaux personnels est soumis aux normes et aux critères de la Commission scolaire. L'affectation de personnels déjà à l'emploi de la Commission scolaire est régie par des normes négociées localement entre chacun des syndicats et la Commission scolaire. Tout congédiement doit être entériné par cette dernière. Elle exerce donc un contrôle important sur les entrées, la circulation et les sorties de ses personnels. Il faut préciser toutefois que les décisions les concernant sont prises après consultation de la direction de l'école.

La gestion interne du personnel est également soumise aux normes et conditions de travail négociées (ou décrétées) par le gouvernement. La marge de manoeuvre de l'école apparaît donc relativement mince: elle se limite à utiliser au mieux les ressources qui lui sont accordées. Toutefois, malgré cette liberté restreinte, il semble qu'en pratique, le style de gestion adopté par la direction de l'école polyvalente Jonquière lui permette de tirer, des ressources humaines mises à sa disposition, le meilleur parti possible.

3. LA GESTION DE LA CLIENTÈLE

Gérer la clientèle scolaire, c'est en quelque sorte gérer le temps que les élèves passent à l'école, c'est-à-dire ce qu'ils auront et pourront faire depuis leur entrée jusqu'à leur sortie de l'établissement scolaire. La majeure partie de leur temps se passe en classe ou en atelier pour y recevoir les enseignements prévus à leur programme académique. Une autre partie de leur temps est consacrée à des activités de formation personnelle.

Ses finalités: Les finalités de ce système sont de planifier et d'organiser l'ensemble des activités d'ordre académique et para-académique qui meublent la vie des étudiants à l'école. Plus spécifiquement, ce système doit procéder à l'inscription des élèves et fournir à chacun d'eux un horaire qui respecte son orientation scolaire et ses choix. Cet objectif requiert la planification et l'organisation d'activités académiques selon les normes prescrites dans le régime pédagogique. Il doit voir également à la mise en place et l'animation d'activités para-académiques, de nature à améliorer la qualité de vie et la formation des jeunes.

Sa structure: Ce système est en quelque sorte constitué de deux sous-systèmes coordonnés par la direction de l'école. Le premier réfère à l'organisation scolaire, c'est-à-dire à l'ensemble des moyens mis en place pour assurer la planification, l'organisation et la réalisation des activités de formation académique (cours, ateliers, laboratoires). Il est sous l'autorité du directeur adjoint à la pédagogie qui travaille en collaboration étroite avec les chefs de groupe. Un technicien en organisation scolaire apporte le support technique nécessaire au bon fonctionnement de ce sous-système (Figure 6). Il prépare, entre autres choses, les horaires individuels des élèves et enseignants.

Le deuxième sous-système comprend les services complémentaires sous l'aspect collectif, à savoir, le service d'animation sociale et le gouvernement étudiant.

Le service d'animation sociale voit à la planification et l'organisation d'une série d'activités propres à rendre le milieu plus propice à une vie intellectuelle et sociale de qualité (concours des groupes en arts plastiques, exposition d'oeuvres). La radio-étudiante relève de ce service. Son rôle est de faire « l'animation

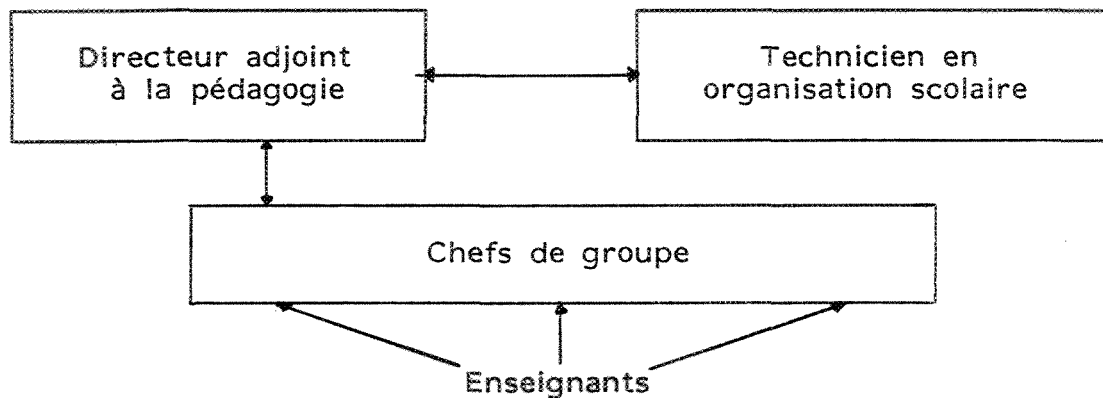


Figure 6: Structure de l'organisation scolaire.

musicale aux entrées et sorties et pendant les récréations» et de préparer «des émissions radiophoniques diffusées dans toutes les classes, généralement une fois la semaine, à raison de dix minutes par émission». Enfin, ce service s'occupe de l'organisation et du déroulement de la campagne électorale et des élections du gouvernement étudiant, de la fête de l'halloween et d'activités thématiques à l'occasion de Noël, Pâques, de la Semaine de l'environnement, etc.

Ce service est sous la responsabilité du directeur-adjoint aux étudiants, assisté d'un comité constitué de professeurs-animateurs et de représentants étudiants, délégués ou nommés par le Conseil étudiant.

Le gouvernement étudiant est constitué au début d'octobre. Il s'occupe en particulier du journal-étudiant, du café-terrasse de la mini-angora et de la coopérative étudiante.

Fonctionnement: En ce qui concerne l'organisation scolaire, le fonctionnement de ce service est relativement simple en regard de

la complexité de la tâche. Le directeur adjoint à la pédagogie établit avec les chefs de groupe les paramètres devant servir à la planification et l'organisation des activités académiques. Le technicien en organisation scolaire prépare les horaires individuels des élèves en fonction de leur orientation scolaire, des options qu'ils ont choisies, des locaux disponibles, du nombre d'heures qu'on doit consacrer à chacune des disciplines d'après le régime pédagogique et de tout autre contrainte qui se présente.

L'horaire général des élèves comporte six (6) périodes consacrées à des activités d'enseignement, entrecoupées d'une période de dîner (deux heures) et de deux récréations (de 15 minutes chacune), l'une le matin et l'autre l'après-midi (horaire des élèves). Cet horaire suit un cycle de six (6) jours.

HORAIRE GÉNÉRAL DES ÉLÈVES

08h10	-	09h00	Cours I.
09h00	-	09h02	Battement (transfert de classe)
09h02	-	09h52	Cours II
09h52	-	10h07	Récréation
10h07	-	10h57	Cours III
10h57	-	10h59	Battement (transfert de classe)
10h59	-	11h49	Cours IV
11h49	-	13h49	Dîner
13h49	-	14h39	Cours V
14h39	-	14h54	Récréation
14h54	-	15h44	Cours VI

L'horaire individuel des élèves constitue un instrument de contrôle de la gestion du temps des élèves. La direction sait en

principe où se trouve chaque élève de l'école. A tout moment, un élève qui ne se trouve pas où il devrait être, peut être interpellé.

Pour ce qui est du fonctionnement du service d'animation sociale, il apparaît nettement qu'on le veut le plus décentralisé possible. Les responsables invitent les élèves, les enseignants et autres personnes à leur proposer des activités de tous ordres (social, culturel et sportif) et éventuellement, à animer l'une ou l'autre de ces activités. Le rôle du comité en est un plutôt d'animation et de coordination. Il voit à ce qu'il y ait un certain nombre d'activités et que ces activités soient offertes en fonction des temps libres des élèves, tels l'heure du dîner, les après-cours et, lorsque c'est possible, à l'intérieur de l'horaire académique. Ce sont généralement des élèves et des enseignants volontaires qui organisent et animent ces activités. Ils disposent d'une grande liberté d'action. Toutefois, des enseignants mis en disponibilité peuvent être chargés d'animer certaines activités jugées importantes pour la qualité de vie s'il n'y a aucun volontaire pour s'en occuper.

En bref, il apparaît que ce service fonctionne d'une façon souple, ouverte et décentralisée. Nous considérons que son fonctionnement est souple parce qu'il n'existe pas de procédure rigide d'acceptation et de réalisation des projets d'activités. Le comité est là d'abord pour susciter et coordonner l'ensemble des activités proposées. Il est ouvert parce que tous les projets réalistes et valables sont bienvenues. De plus, tous les groupes d'agents (élèves, enseignants et autres personnels) peuvent le faire. Enfin, il est décentralisé, c'est-à-dire que l'initiative peut venir autant de la base que de la direction. La responsabilité des activités est laissée dans la mesure du possible aux élèves eux-mêmes.

Rapports avec l'environnement: La marge de manoeuvre des services pédagogiques se limite à un certain nombre de normes et contraintes imposées de l'extérieur, telles le régime pédagogique, certaines conditions de travail des enseignants (nombre d'étudiants par groupe), les ressources humaines et matérielles disponibles et l'aménagement du temps des élèves.

Les services complémentaires sont, quant à eux, beaucoup moins dépendants de leur environnement extérieur. Ils dépendent toutefois du bon vouloir des divers groupes d'agents à s'impliquer dans de telles activités. En principe, les individus ne sont pas obligés d'assumer la responsabilité de telles activités à moins que ce soit comptabilisé dans leur tâche. Ils s'y impliquent généralement parce qu'ils croient au bien-fondé de telles activités dans la formation des élèves.

Conclusion

Le sous-système de prise de décision implanté à l'école polyvalente Jonquière constitue une pièce centrale du système de gestion. Au dire de la direction, une mécanique même très sophistiquée ne suffit pas à assurer le bon fonctionnement d'un tel système, sous la présence d'un climat de confiance et de respect entre les divers groupes d'agents. (Ce facteur sera analysé ultérieurement à partir des entrevues).

L'organisation scolaire et l'animation sociale constituent les deux principaux volets de la gestion de la clientèle étudiante. Pour chacun d'eux, nous avons décrit un sous-système particulier. Il est à noter que ces sous-systèmes fonctionnent selon la même approche et la même philosophie que le grand système gestion dont ils font partie d'ailleurs. Des liens structurels et fonctionnels

confirment dans les faits cette appartenance à l'ensemble du système de gestion.

CHAPITRE IV

LA COMMUNICATION

Gilles A. Bonneau

Introduction

Vue comme sous-système du système global qu'est l'école, la communication couvre une réalité fort large. D'un point de vue systémique, la communication est au coeur même de la structure, du maintien et de l'évolution d'un système. D'une manière plus spécifique à une école, nous pouvons dire que la communication est une dimension présente (1) dans l'organisation spatiale (l'architecture d'une école est conçue en regard des communications qu'elle va permettre: position des locaux, leur grandeur, le circuit des corridors, les aires de dégagement, etc.); (2) dans l'organisation temporelle du milieu (nous pensons ici à l'accessibilité, au temps de travail, d'apprentissage, aux pauses et «récréations», ainsi de suite); (3) elle est liée à la gestion d'un milieu (ce sur quoi nous reviendrons plus loin); (4) à l'environnement immédiat ou plus lointain de l'école (les «rapports» avec ces environnements); et (5) à l'enseignement et à l'apprentissage, lesquels sont des processus impliquant sans cesse la communication de l'humain avec l'humain.

Réalité importante et quasi omniprésente, il peut paraître paradoxal de regarder la communication comme un sous-système; sa coextensivité pourrait en faire un quasi-synonyme de système lui-même. Toutefois, il convient de la démarquer de l'ensemble, de

l'appréhender comme une dimension particulière et ce, dans le but de cerner ce qu'elle présente de caractéristiques, de processus en jeu et d'importance relative. Quitte à être conduit, à la resituer face à l'ensemble systémique qu'est l'école et à discuter à nouveau l'importance de sa place.

L'objet de ce chapitre est donc de représenter - sommairement - la dynamique de l'école, du point de vue de la communication. Pour y arriver, nous devrons l'examiner sous toutes ses facettes. Cependant, nous nous limitons ici à la communication du point de vue de la gestion de l'école.⁶ Nous verrons donc ce qui en est des intentions, telles qu'explicitement ou implicitement balisées par la documentation écrite disponible.

Auparavant, il apparaît indispensable d'identifier les limites de ce que nous entendrons par communication en tant que sous-système: elle réfère essentiellement aux éléments suivants:

- o la communication en tant que CONTENU: il s'agit alors des types d'informations véhiculées dans l'école; (ex.: les règlements, les contenus de programmes, les valeurs exprimées, etc.);
- o la communication en tant que CIRCULATION des informations: il s'agit de voir s'il y a une importante circulation des informations, quelle(s) en est (sont) les limites. S'agit-il d'une circulation passe-partout ou restreinte? Intra-groupe ou inter-groupe? sélective ou libre? Ici, donc, référence est faite au(x) réseau(x) de communication formel(s) ou informel(s);

- o la communication du point de vue des MEDIA (ou procédés): il s'agit d'identifier ce comment les informations sont «transportées». (ex.: le bouche-à-oreille, l'écrit, les réunions, les procédés mécaniques ou électroniques). Il s'agit aussi de pondérer la place qu'occupe ces différents «moyens» et d'apprécier leur effet;
- o la communication du point de vue des comportements des acteurs lorsqu'ils émettent ou reçoivent des informations. C'est le TRAITEMENT de l'information: il s'agit ici largement des attitudes et de la conduite des acteurs (a) en face de l'importance qu'ils accordent dans les faits, à la communication (interactions) et (b) lorsqu'ils ont à émettre et à recevoir des informations.

En résumé, par communication, nous entendons ici tout ce qui a trait aux «messages» et aux «média», à l'appréciation qu'en ont les acteurs ainsi qu'à leurs propres attitudes et conduite en tant qu'émetteur ou récepteur d'informations.

D'autres aspects de la communication (tel: les devis physiques, les horaires, etc.) seront examinés dans un autre cadre. Ne relève pas non plus de notre propos de considérer la communication présente dans la classe (voir le Chapitre V portant sur cette réalité).

LA POLYVALENTE JONQUIÈRE ET LA COMMUNICATION

Note préliminaire

Il n'existe aucun document écrit - provenant de l'école polyvalente Jonquière - portant exclusivement sur la communication.

Qui plus est, on ne retrouve dans aucun document disponible un chapitre, une partie ou même des considérations explicites touchant la communication. Aussi, ce qui suit est «dédduit» ou «inféré» par nous. Nous sommes, en effet, acculés à lire entre les lignes, traitant de d'autres sujets, notamment de gestion de l'école et d'encadrement des étudiants.⁷ La description qui suit est donc risquée; seule une validation auprès des acteurs pourra confirmer ou infirmer la «lecture» que nous faisons de la communication au niveau de l'institution.

1. Au sujet des contenus des informations

D'après les documents consultés, nous pouvons dégager les «contenus» suivants:

- o Des règlements: soit à l'usage des élèves, soit à l'usage des enseignants et/ou de la direction (y compris les formulaires appropriés);
- o Des valeurs: discours ou propos sur la responsabilité, sur l'appartenance, sur la citoyenneté, sur la communauté et sur l'importance de la discipline personnelle;
- o Des annonces d'activités: leur nature (ex.: journée thématique), leur déroulement (ex.: programmation), les procédures de participation (ex.: inscription auprès de ...);
- o Des «nouvelles»: ex.: le succès de tel élève.

Les contenus visés ont en commun de concerner principalement l'école ou d'être relatifs au fonctionnement et aux activités de celle-ci. Il n'y a pas d'intention exprimée de voir apparaître,

même en périphérie de cette cible centrale, des informations ou contenus concernant l'environnement social (proche ou éloigné) extérieur à l'école. Sous l'angle des contenus, une certaine membrane semble isoler le milieu scolaire du cadre plus large dans lequel il est situé.

2. Au sujet de la circulation des informations

A ce sujet, nous pouvons affirmer ce qui suit:

- o il y a un consensus (toujours au niveau des intentions) à l'endroit de l'importance pour l'information de circuler lorsqu'il s'agit (a) du suivi des élèves (réf.: encadrement); (b) de la participation à la prise de décision (réf.: le mouvement de consultation, de la base de la communauté à la direction et vice-versa);
- o Il importe aussi que soit diffusée - aussi largement que possible - toute information utile à tous. Par exemple, les règlements de l'école, la tenue des élections des gouvernements-étudiants, etc.;
- o il semble aussi qu'une attention est portée à la circulation des personnes et au fait qu'il puisse se rencontrer. Ici, deux éléments sont affirmés nettement:
 - o le système de gestion participative, notamment la présence des différents types d'acteurs aux tables de gestions;
 - o L'agora ou lieu de séjour des étudiants pendant les pauses.

3. Au sujet des média ou procédés

Les média ou procédés suivants sont plus ou moins explicitement visés:

- o le multivox;
- o les contacts directs (re.: encadrement, agora);
- o la radio étudiante;
- o le journal étudiant;
- o les assemblées (au début de l'année);
- o les réunions (tables de gestion et autres);
- o le téléphone (ex.: communication aux parents);
- o l'écrit (avis de convocation, information aux parents).

Il n'existe aucune donnée permettant de voir l'importance relative accordée à chacun de ces média ou procédés de communication. Il n'y a pas davantage d'indication ou contre-indication quant aux circonstances et à la fréquence de leur usage.

4. Au sujet du traitement de l'information

Sous ce rapport, la seule chose que l'on puisse dégager des documents, est relative au «quoi faire» lors d'absence ou de retard d'étudiants et lorsque l'encadrement est mis en oeuvre pour tel ou tel étudiant. Le «traitement» ici est synonyme de «prescriptions» quant à la manière de réagir et/ou d'agir face à la situation (l'information) en cause.

Conclusion provisoire

Bref, sur le plan de la communication - en tant que sous-système de l'école - il n'existe pas de discours explicite. Cependant, en prenant en considération le projet d'encadrement de l'école, son

système de gestion participative et quelques autres écrits se référant au fonctionnement de l'école, il est possible d'identifier un certain nombre d'éléments pertinents à la communication sous l'un ou l'autre des rapports suivants: «contenus» d'information; «circulation» de l'information; «média» ou procédés de la communication et «traitement» des informations.

La place relativement restreinte faite à cette réalité dans les documents écrits étonne. Disons d'une manière provisoire, que ce silence est possiblement lié au fait que la communication est admise comme un fait établi, comme allant de soi, comme une évidence au même titre (peut-être) que l'air qu'on respire ou que le plancher sur lequel on marche. Une discussion plus explicite ou approfondie doit être différée; il convient au préalable de voir si cette première «lecture» est adéquate et de considérer le vécu des acteurs (cette étude fera l'objet d'une analyse ultérieure).

CHAPITRE V

LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

par Samuel Amégan

avec la collaboration de Jacques Ouellet

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Apprendre est un processus individuel volontaire par lequel le sujet passe d'un état d'incompétence à un état de compétence dans un domaine donné. Ce processus est conditionné par les aptitudes personnelles, les possibilités matérielles et humaines offertes par le milieu. (Tout apprentissage répond à un besoin explicite ou implicite). Enseigner revient essentiellement à organiser les conditions favorables à l'apprentissage (organisation favorable de la matière, des ressources matérielles et humaines, création d'un climat favorable).

Enseignement et apprentissage constituent un processus interactif à double pôle où respectivement l'enseignant et l'apprenant réagissent l'un à l'autre autour du contenu d'un programme présenté ou acquis grâce à des stratégies, à des matériels et des instruments appropriés, puis mesuré et évalué; un feedback à double influence permet à l'enseignant de réajuster son tir et à l'apprenant de savoir si l'objectif poursuivi est atteint ou pas.

Nous explicitons dans les pages qui suivent, la mécanique du processus enseignement-apprentissage dans l'établissement étudié; il s'agit du processus et de ses variables, tels qu'on peut les

observer et les décrire. Pour nous aider à cerner les divers éléments qui composent le processus, nous nous inspirons en grande partie du paradigme systémique de LeMoigne (1977). Nous considérons donc l'enseignement-apprentissage à la polyvalente de Jonquière sous les angles structurel, environnemental, évolutif, fonctionnel et téléologique.

Nous distinguons deux grands types (occasions) d'apprentissage dans cette école. Il y a, d'une part, le processus enseignement-apprentissage de type «académique» ou formel, c'est-à-dire celui lié aux matières des programmes et à leur réalisation. D'autre part, nous distinguons l'enseignement-apprentissage de type «para-académique» ou informel (activités étudiantes, projets éducatifs).

I. L'ÉVOLUTION DU SOUS-SYSTÈME ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE À LA POLYVALENTE JONQUIÈRE

1. Vieillessement du corps professoral

Comme dans tout le réseau scolaire québécois, la polyvalente Jonquière commence à avoir un corps professoral suffisamment âgé et corollairement très expérimenté. Si l'expérience et l'âge peuvent être un gage de sécurité pédagogique, ils peuvent aussi dans certains cas devenir une entrave au progrès (innovation moindre, peu d'enthousiasme pour le recyclage). Par contre, beaucoup de professeurs se réajustent ou se perfectionnent pour enseigner de nouveaux programmes avec lesquels ils ne sont pas habitués.

2. L'âge des élèves

La maturité des élèves se forge tout le long de leur scolarité et affecte leurs attitudes et leurs motivations face à l'école. On peut deviner que l'élève de secondaire V, plus âgé et plus conscient de ses débouchés post-secondaires ou professionnels, aura une motivation à l'étude plus raisonnée que l'élève de secondaire II ou III qui ne voit pas toujours clairement à quoi servent tous ces programmes.

Les progressions (normales, accélérées, ralenties) des élèves dans les programmes, les passages de niveaux ou les redoublements sont aussi en étroite relation avec ce qui se passe dans le processus d'enseignement-apprentissage lui-même.

3. Changements imposés par l'environnement

Des changements périodiques des normes ministérielles (exemple: la hausse de la note de passage de 50% à 60%), la tendance de la société globale au laxisme ou au contraire à la rigueur, à l'humanisme ou au contraire à l'utilitarisme sont autant de facteurs amenant des changements dans les procédés, les stratégies et l'évaluation du processus d'enseignement-apprentissage.

Les changements interviennent aussi dans le processus lorsque les enseignants sont obligés de baisser le calibre de leurs cours à cause du bas niveau (pré-requis non maîtrisés) des nouveaux contingents d'élèves venant des niveaux scolaires inférieurs. Le contraire se passe lorsqu'ils ont des groupes particulièrement brillants. Mais à la polyvalente Jonquière, on entend surtout parler de baisse de niveau de rendement généralisée. Il semblerait qu'en soumettant, dans certaines matières, tous les élèves à un

programme de calibre uniforme (souvent de niveau moins que moyen), on assisterait à une baisse de rendement, même chez les élèves brillants.

II. LES FINALITÉS SOUS-JACENTES AU PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Tout comme le système scolaire global, le système école et plus particulièrement le sous-système enseignement-apprentissage sont orientés à la fois vers des buts individuels et collectifs. Car, d'une part, le but de l'éducation est de transmettre à la jeune génération non seulement l'héritage culturel de la société proche dont elle est issue mais aussi celle de l'humanité entière; cet héritage culturel lui permettra de mieux s'adapter à la société dont elle va assurer la relève; d'autre part, l'éducation a pour but de développer au maximum en chaque individu les aptitudes issues de son héritage biogénétique afin de lui préparer, pour l'avenir, la meilleure chance de succès et de lui permettre d'apporter sa contribution maximale à l'édification de la société. Ces divers buts sont traduits en objectifs généraux et particuliers dans les divers programmes d'enseignement, programmes qui, comme on l'a vu plus haut, constituent le coeur des activités d'enseignement et d'apprentissage.

Les divers documents que l'on retrouve sur l'école polyvalente Jonquière ou sur le système scolaire en général laissent voir explicitement, sinon implicitement, les finalités académiques poursuivies. Les objectifs obligatoires répondent généralement aux nécessités sociales et professionnelles alors que les objectifs optionnels tiennent des nécessités tantôt professionnelles, tantôt personnelles.

A la polyvalente Jonquière, comme ailleurs, les différents programmes et leurs objectifs découlent directement du document du MEQ intitulé «L'école québécoise: Enoncé de politique et plan d'action»⁸. Ce document définit les finalités de l'école québécoise comme suit:

- o favoriser le développement intégral de la personne;
- o permettre l'acquisition des habiletés de base nécessaires à l'expression de soi;
- o favoriser l'éclosion d'un sentiment de compétence et de satisfaction devant le travail accompli;
- o initier les élèves aux multiples domaines de la connaissance et de la technique destinés à assurer leur formation générale;
- o inculquer des méthodes de travail et une certaine rigueur intellectuelle;
- o susciter un apprentissage apte à intégrer les connaissances et l'expérience;
- o relever les défis de la société;
- o former un jugement critique;
- o trouver un sens à la vie;
- o faciliter l'accès à la vie professionnelle future.

Prenons à titre d'exemple le programme de mathématique au deuxième cycle du secondaire. On stipule dans ce programme que comme connaissances l'élève doit «acquérir une maîtrise suffisante des mathématiques utiles à tout citoyen; acquérir une connaissance adéquate du mode de pensée et du langage mathématique»⁹. En termes d'habiletés, l'élève doit développer: «le maniement de certains outils conçus par la mathématique pour les sciences, les techniques ou les métiers; la mathématisation de situations provenant de son milieu; les techniques de résolution de problèmes; l'application de méthodes de travail; la communication». En ce qui

concerne les attitudes, le programme doit «permettre à l'élève de développer des attitudes positives envers la mathématique et ses applications; d'accroître sa créativité; d'exploiter ses potentialités et les avantages du travail d'équipe». ¹⁰

On voit nettement que ces objectifs concourent bien à l'atteinte des finalités de l'école québécoise. Tous les autres programmes des autres disciplines se conforment de la même façon à ces finalités.

A la polyvalente Jonquière, on prend des dispositions spéciales pour que le plus grand nombre possible d'élèves atteignent un haut niveau de performance académique. Les vingt (20) meilleurs élèves qui parviennent à un niveau d'excellence dans leurs rendements académiques sont récompensés publiquement lors d'un «Gala d'excellence». C'est également le souci de réaliser les objectifs académiques qui amène l'école à contrôler les absences afin de les réduire au maximum. Les absences sont obligatoirement contrôlées par les enseignants, et les parents ou les tuteurs sont aussitôt contactés après un nombre d'heures déterminées d'absence. Ce système d'encadrement a pour but ultime d'aider les élèves à réaliser les objectifs éducatifs visés par l'école (voir Chapitre suivant).

A côté des finalités et des objectifs académiques bien circonscrits dans les divers programmes, nous savons que les activités para-académiques qui ont lieu à la polyvalente Jonquière ont des finalités et des objectifs identifiables. Les activités de courte durée telles que les semaines thématiques (semaine sur la drogue, sur le tabagisme, sur l'alcool, sur l'abandon scolaire et sur l'emploi) ont des objectifs bien délimités. Les activités qui durent dans le temps, comme par exemple, les projets éducatifs, ont des

objectifs plus globaux et à une certaine «équifinalité», c'est-à-dire font appel à la convergence de tous les efforts des différents acteurs. Ce fut le cas du projet d'«encadrement des élèves», du projet «Etudiant, citoyen responsable», et du projet «Appartenance à son milieu». D'autres projets éducatifs sont plus spécifiques à chacune des matières scolaires, par exemple, la production d'oeuvres d'art, le théâtre, les recherches à caractère scientifique.

Les activités étudiantes ont aussi leurs finalités propres, mais elles complètent souvent les finalités académiques. Elles ont pour but de faciliter à l'élève l'intégration des connaissances acquises en classe par leur expérimentation sur le terrain.

Enfin, d'autres activités plus ponctuelles n'ont généralement pour but que le divertissement. Cependant, même celles-ci peuvent amener à une meilleure prise de conscience de l'école, à une meilleure motivation envers la chose scolaire, et parfois, à la découverte de son choix de carrière.

III. LA STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

1. L'apprentissage-enseignement de type académique

A l'école polyvalente de Jonquière, nous retrouvons la plupart des invariants structurels du processus d'enseignement-apprentissage dont voici les principaux.

1.1 Les programmes scolaires

Généralement, les programmes sont issus des recherches et d'expertises de hauts fonctionnaires ou de consultants. C'est

cependant le ministère de l'Éducation qui, grâce à son service de planification et de recherche, fait la synthèse des résultats des recherches, des opinions et des idées sur le sujet. Quand ce processus est terminé, le ministère de l'Éducation publie son programme ou la révision du programme existant et le suggère ou l'impose à l'enseignant par le biais des Commissions scolaires et des départements des écoles.

Il arrive parfois que la programmation de certaines matières provienne directement du département de l'école. En effet, depuis quelques années, le MEQ souhaite que la conception de nouveaux programmes soit faite dans les écoles. Certains programmes sont effectivement conçus à l'école par des équipes volontaires de professeurs spécialisés dans un domaine (voir le fonctionnement). Le programme est par la suite mis au point et testé dans l'école-même, puis étendu à la C.S. d'origine. Si le programme s'avère satisfaisant, il est généralisé à l'échelle de la province.

A la polyvalente Jonquière, les programmes d'étude sont variés tant au secteur général que professionnel. Au secteur général, toutes les matières de base du deuxième cycle du secondaire sont dispensées. Au secteur professionnel, toutes les grandes options sont offertes. Cette variété de programmes constitue l'ossature du processus enseignement-apprentissage. Ces programmes définissent les objectifs, les contenus obligatoires et optionnels, les hiérarchies d'acquisition, les modalités d'évaluation et dans une certaine mesure, les approches pédagogiques du processus. Sur le plan curriculaire donc, le processus s'articule autour de contenus notionnels, d'objectifs (intermédiaires ou terminaux), d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de mesure et d'évaluation de celles-ci.

1.2 Les acteurs immédiats

Ce sont les enseignants et les élèves. Quel que soit le type de matière ou le type de système scolaire où il s'enseigne, le schéma enseignant-programme-élève demeure invariant, c'est-à-dire l'enseignement-apprentissage est une interaction enseignant-élève autour d'une matière du programme. Parfois l'enseignant peut être physiquement absent; mais, dans ce cas, il a, au préalable, pris soin de se faire substituer par un médium (livres, cahiers programmés, moyens audio-visuels, ordinateurs), et sa présence est assurée par ces média.

A la polyvalente Jonquière, la plupart des enseignants dispensent dans une bonne proportion de leur tâche les matières dans lesquelles ils se sont spécialisés et assurent leur enseignement face à un groupe d'élèves. Il existe cependant des circonstances où des professeurs enseignent des matières pour lesquelles ils n'ont pas été formés au départ. Ceci s'explique surtout par le phénomène de la chaise musicale («bumpage»), lui-même lié aux contraintes des conventions collectives successives des dernières années. Les élèves se distinguent entre eux par les différentes options qu'ils peuvent choisir, par leur âge, par leurs aptitudes et aussi par le niveau de difficulté du programme suivi (exemple: mathématique forte, moyenne, allégée).

Les sections d'étude (générale, professionnelle) distinguent à la fois les enseignants entre eux et les élèves entre eux. Rappelons qu'à l'occasion, des élèves peuvent jouer le rôle d'enseignants vis-à-vis de leurs collègues plus lents ou moins doués.

1.3 Les acteurs indirects

Dans la mesure où le processus enseignement-apprentissage, après la période de 50 ou 60 minutes de cours, de laboratoire, se continue en d'autres lieux et à d'autres moments, les parents, les conseillers d'orientation, les spécialistes en réadaptation, le directeur pédagogique et les chefs d'équipe peuvent être considérés comme jouant un rôle indirect dans l'enseignement et l'apprentissage scolaire. A la polyvalente Jonquière, les différentes tables de gestion regroupent ces divers agents et leur permettent d'aborder des problèmes liés à l'apprentissage des jeunes. Le rôle des parents en la matière est encore plus clair puisqu'il leur revient d'inviter et d'encourager leurs enfants à étudier les leçons et à faire les devoirs que la plupart des enseignants donnent pour la maison.

Il faut mentionner aussi d'autres agents indirects, soit le MEQ, la Commission scolaire, les chercheurs en sciences de l'éducation, les experts en sciences de l'éducation, les chefs de groupe et de département.

Le MEQ: Il fait la synthèse des recherches et opinions sur le programme et construit un programme par le biais de son service de recherche.

La Commission scolaire: C'est l'organisme qui veille à l'exécution des programmes du MEQ et qui, du fait d'une certaine dose de décentralisation du système scolaire, assure une couleur locale aux programmes.

Les chercheurs: Ils puisent dans les études, expériences et idées nouvelles ou anciennes ce qui, par démonstration scientifique, leur apparaît le plus probant.

Les experts: Ils ont un rôle qui ressemble à celui des chercheurs. Généralement, ces derniers ne font qu'émettre leurs opinions ou commentaires sur le programme.

Le chef de groupe ou de département: Il veille à ce que le programme soit reçu et suivi par les professeurs. Il guide ces derniers s'ils en ont besoin.

Les supports matériels: Sur ce plan, la polyvalente de Jonquière semble jouir d'une très bonne situation. En effet, les laboratoires, les ateliers, les classes, la bibliothèque, le service audiovisuel et le laboratoire d'informatique semblent très adéquats.

2. L'apprentissage-enseignement de type para-académique

Toutes les activités organisées de l'école comprennent un volet éducatif. Elles comportent donc des apprentissages et une certaine forme d'enseignement. Elles sont parfois moins formelles, mais à certains égards toutes aussi efficaces que les cours. Il faut donc inclure ce qui s'appelle «activités» dans le volet apprentissage-enseignement. Ces activités organisées par l'école se divisent en deux catégories: les activités étudiantes (permanentes et occasionnelles) ainsi que les projets spécifiques appelés projets éducatifs.

Leur structuration des activités étudiantes: En ce qui concerne les activités étudiantes, ce sont les animateurs qui remplacent en quelque sorte les enseignants. Ils puisent leur cadre de référence

dans leur environnement ou leurs expériences passées. Dans les activités, il n'y a pas de programme à suivre. Ce sont les animateurs, aidés du gouvernement étudiant, qui réglementent les activités.

Les acteurs de la vie étudiante:

La direction des étudiants: Son rôle est de choisir les animateurs, de les «gérer» dans l'administration des activités, de répondre aux demandes du gouvernement étudiant et d'administrer le budget alloué pour les activités. Cependant, une certaine liberté est laissée aux animateurs et au gouvernement étudiant.

Les animateurs: Ils doivent offrir un support et un service d'animation aux élèves qui le désirent, administrer conjointement avec le gouvernement étudiant les activités étudiantes, c'est-à-dire participer aux choix des activités, aux choix des responsables de ces activités, participer à l'élaboration des comités de fonctionnement de ces activités, inciter les jeunes à y participer, fournir un encadrement, etc.

Le gouvernement étudiant: Le gouvernement étudiant a la responsabilité de mettre sur pied des activités, de les publiciser, de les administrer ou les faire administrer par un comité de fonctionnement. Il assiste donc les animateurs et les élèves participants. De plus, le gouvernement étudiant répond aux demandes ou pressions venant des élèves concernant les activités. Il se charge par la suite de porter ces demandes auprès de la direction des étudiants ou encore des tables de gestion.

Les élèves participants: Ils participent aux diverses activités et quelquefois s'impliquent dans leur organisation. Les élèves

veulent généralement passer leur temps ou vivre des expériences particulières dans un contexte scolaire ou para-scolaire (se divertir, s'amuser, apprendre de nouvelles choses).

Les élèves non-participants: Même s'ils ne s'impliquent pas directement, ils peuvent bénéficier de certaines retombées telles que des divertissements gratuits (musique, lecture) et des services (réductions sur le matériel). Soulignons aussi que tout élève non-participant risque de devenir participant à un moment donné.

Le projet éducatif

L'obligation faite depuis quelques années par le MEQ de réaliser un projet éducatif constitue également une façon de générer des apprentissages et de l'enseignement. Nous en avons la preuve avec les nombreuses transformations vécues dans l'école étudiée (projet d'encadrement, de participation, restructuration de la gestion, etc.).

Son implantation

Le mécanisme d'incorporation du projet éducatif est assez simple, sa structuration l'est cependant beaucoup moins. Contentons-nous du mécanisme d'implantation comme tel (demande, acceptation et réalisation).

Le MEQ sollicite chaque école à tenir un projet éducatif. Ce projet est structuré par une école puis soumis au ministère. Il est parfois nécessaire de solliciter l'appui de l'environnement et de la commission scolaire avant de le soumettre au MEQ, surtout si le projet nécessite des déboursés importants ou l'embauche de personnel supplémentaire.

Le ministère peut accepter, refuser ou suggérer des modifications au projet. Dans ces deux derniers cas, l'école peut être obligée de transformer ses objectifs aussi. C'est seulement quand le projet a franchi l'étape de l'acceptation qu'il sera réalisé.

Son élaboration, son déroulement et son contrôle

N'importe qui à l'intérieur de l'école peut avoir une idée de projet. Il peut s'agir d'un projet éducatif, à caractère social ou culturel ou autre. Il existe même un mécanisme pour sonder l'opinion des divers agents concernés par le projet. Il faut que la ou les personnes qui veulent promouvoir une idée en fassent part à la direction d'abord qui reçoit ou refuse l'idée (si elle n'est absolument pas réaliste). Si l'idée est acceptée, la ou les personnes deviennent animateurs ou promoteurs de l'idée auprès des divers agents concernés. Si l'idée est également acceptée chez les divers agents, alors la direction en fait part aux tables de gestion. Celles-ci voient à la réalisation du projet. La direction fera ensuite part du projet à la commission scolaire. L'école peut aussi éprouver certains besoins (argents, conseils, etc.) et faire une demande d'aide auprès de la commission scolaire ou du MEQ.

Ces projets spécifiques ou projets éducatifs ont généralement un caractère pédagogique. Aussi sont-ils complémentaires à l'acquisition de connaissances dans les cours. Une série de projets du genre est faite chaque année par les enseignants, la direction ou les P.N.E. de l'école. Toutes les matières académiques sont susceptibles d'être touchées par de tels projets (les arts, les lettres, les sciences humaines, les sciences naturelles, les sciences pures, les métiers, etc.) de même que certains services aux étudiants (pastorale, santé, etc.).

IV. LE FONCTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Sous ce titre, nous englobons les actions et les rôles des différents agents impliqués dans le processus ainsi que les dynamiques qui les sous-tendent.

1. Les programmes

Les programmes viennent généralement du MEQ, mais il arrive parfois que certaines écoles conçoivent, expérimentent et évaluent de nouveaux programmes que le MEQ généralise par la suite au niveau provincial. C'est le cas à la polyvalente Jonquière, de quelques programmes de français au secteur général et d'électromécanique du secteur professionnel. Il existe deux mécanismes de validation des programmes. Le MEQ d'une part, possède des normes précises de validation des nouveaux programmes; cette validation peut se faire dans certaines écoles pilotes ou à l'échelle d'une commission scolaire. D'autre part, les enseignants contribuent à cette validation par l'évaluation à laquelle ils soumettent leurs élèves. Ces deux types de validation permettent de vérifier l'applicabilité des programmes ou de procéder aux réajustements nécessaires.

2. Le déroulement des activités d'enseignement-apprentissage

C'est l'enseignant qui interprète le programme, seul ou en groupe-matière lors des journées pédagogiques ou à la maison. Cette interprétation définit le contenu de son enseignement (planification, détermination des objectifs, des contenus d'apprentissage, des activités à réaliser par les élèves, des moyens à utiliser pour les réaliser et des évaluations). L'enseignant n'est pas le seul à intervenir à toutes les étapes du processus. Lors de la planification de son enseignement, il échange d'abord avec ses collègues

enseignant la même matière, puis avec son chef de groupe et son directeur pédagogique. A l'étape de l'évaluation-maison, il soumet ses projets d'examens au directeur pédagogique. S'il s'agit d'une matière évaluée par le MEQ, il se contente de soumettre l'examen ministériel à ses élèves.

La principale activité d'apprentissage et d'enseignement se réalise évidemment à travers les cours et les ateliers. C'est une activité qui est commune à chaque élève, et à laquelle il est tenu d'assister. Même si le nombre et la matière scolaire peuvent varier beaucoup d'un cours à l'autre, on note une quantité importante d'invariants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Généralement, le cours régulier, qu'il soit du secteur général ou professionnel, est structuré selon un schéma donné. Peu importe la matière, l'enseignant donne son cours en démontrant ou en expliquant l'utilité et les notions de la matière, en organisant des travaux pratiques ou des ateliers à l'école, en donnant des travaux à la maison (devoirs), en fournissant des explications supplémentaires (si nécessaire), en répondant aux diverses questions posées par les élèves et en soumettant l'élève à des contrôles ou examens. En retour, l'élève écoute, étudie, fait évaluer ses travaux, pose des questions et donne, à l'occasion, ses impressions sur le cours et le professeur.

Les méthodes d'enseignement les plus utilisées pour les cours théoriques sont le cours magistral et la démonstration appuyés à l'occasion par des matériels audio-visuels. Les aspects pratiques sont réalisés, soit en laboratoires, soit à la bibliothèque, soit dans les divers ateliers spécialisés du secteur professionnel.

Tout semble se dérouler en deux temps: le maître explique, pose des questions et réexplique s'il le faut, puis donne des exercices ou des travaux pratiques. Quand il a fini, le rôle de l'élève devient prépondérant. En effet, après avoir écouté et compris les explications de l'enseignant, l'élève s'attaque aux exercices ou aux expériences de laboratoires lui permettant de mieux assimiler la matière expliquée par le maître.

En classe, ces travaux se font souvent seuls, parfois en petites équipes. Il peut aussi arriver que certains élèves plus doués donnent, en dehors de la classe (au centre social, par exemple) un coup de main à leurs amis plus lents ou moins doués. L'enseignement ne se fait donc pas par les enseignants seulement. Mais dans l'ensemble, tout le monde accepte que le maître parle et explique et que l'élève écoute et fasse des exercices.

A cause des récentes modifications des conditions de travail des enseignants (augmentation des heures de cours et du nombre d'élèves par groupe), il semble manquer de temps pour faire tous les travaux à l'école. La plupart des enseignants complètent donc leur intervention par des travaux (devoirs) pour la maison; il s'agit souvent d'exercices de consolidation ou de répétitions que les élèves peuvent faire seuls. Mais il arrive aussi qu'ils se butent à des difficultés que certains parents peuvent plus ou moins aider à résoudre, surtout lorsqu'il s'agit de disciplines comme la mathématique, la physique et la chimie.

3. Le contrôle de l'enseignement-apprentissage

Il existe plusieurs façons pour un enseignant de contrôler l'apprentissage des élèves, sous forme de questions spontanées, de

travaux à effectuer ou d'examens de toutes formes. Dans les deux premiers cas, la dynamique est basée sur l'échange entre le professeur et les élèves. On peut résumer ainsi l'action: l'enseignant demande, l'élève réfléchit ou se renseigne sur le sujet, puis donne la réponse à l'enseignant, oralement ou par écrit.

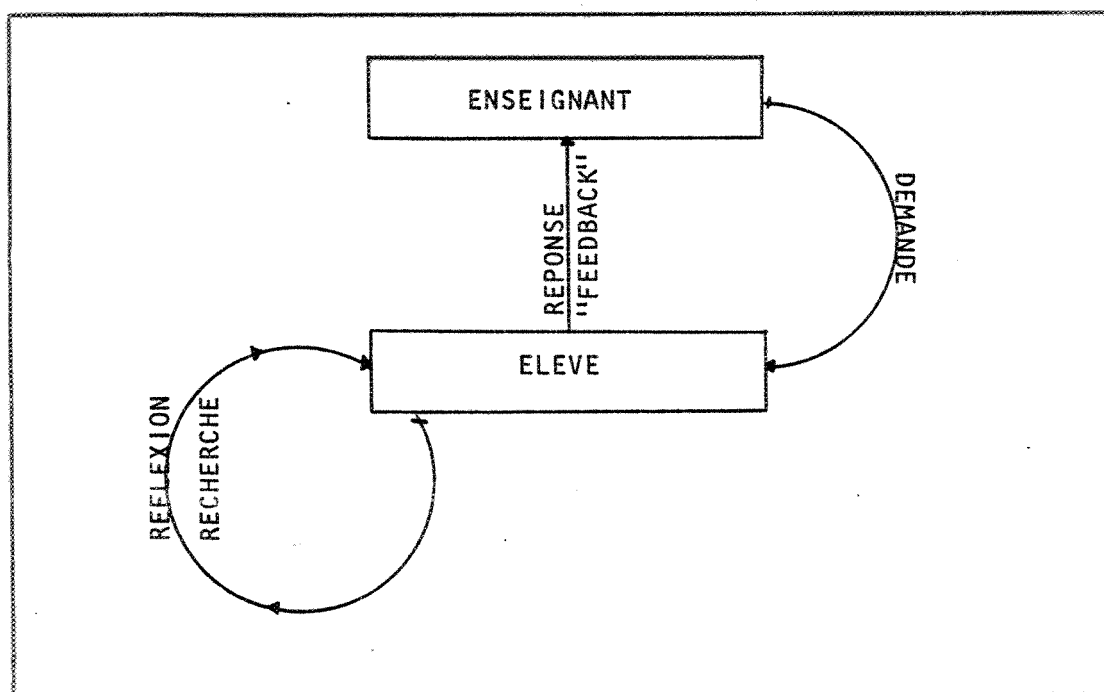


Figure 7: Le contrôle dans les cours ou ateliers.

Dans le cas d'examens, le mécanisme est plus complexe et repose sur un plus grand nombre d'acteurs. Règle générale, c'est le professeur d'une matière donnée ou un surveillant d'examen qui administre un examen. Il le distribue aux élèves qui y répondent et le redonnent au professeur ou au surveillant d'examen. Le «professeur-matière» fait l'évaluation s'il s'agit d'un examen régulier. Si c'est un examen commandé par le MEQ, le professeur se chargera de le faire expédier à qui de droit. Dans le cas

d'examens réguliers, le professeur fera parvenir les résultats à la C.S. et aux élèves concernés. Si c'est un examen du MEQ, c'est ce dernier qui corrige et expédie les résultats à la C.S., à l'élève et aux enseignants attitrés. Pour les examens réguliers, il y a aussi confirmation des résultats auprès de l'élève par la commission scolaire (bulletin).

Dans les cas de litiges (tricherie, expulsion, etc.), le professeur-matière ou le surveillant doit en aviser immédiatement la direction. C'est cette dernière qui se chargera des sanctions auprès de l'élève concerné. Ce sont les enseignants des diverses matières qui sont responsables des examens devant les tables de gestion.

Rappelons que, même si à l'école polyvalente Jonquière il n'existe pas d'évaluation de l'enseignement (ou de l'enseignant) en tant que telle, le feedback que tout enseignant reçoit de ses élèves par leurs réactions spontanées ou par leurs résultats d'apprentissage constitue la meilleure évaluation que celui-ci puisse avoir, à condition évidemment que ce feedback lui permette de constamment se réajuster.

La figure 8 schématise la dynamique du processus enseignement-apprentissage en classe.

4. Le fonctionnement des activités para-académiques

Bien que l'ensemble des activités soient ouvertes à tous, ce ne sont pas tous les jeunes qui y participent. Cependant, quelques activités peuvent quand même être bénéfiques aux élèves non-participants, comme le journal, la radio et le magasin scolaire. Ces activités permettent en effet à l'ensemble des élèves de profiter de

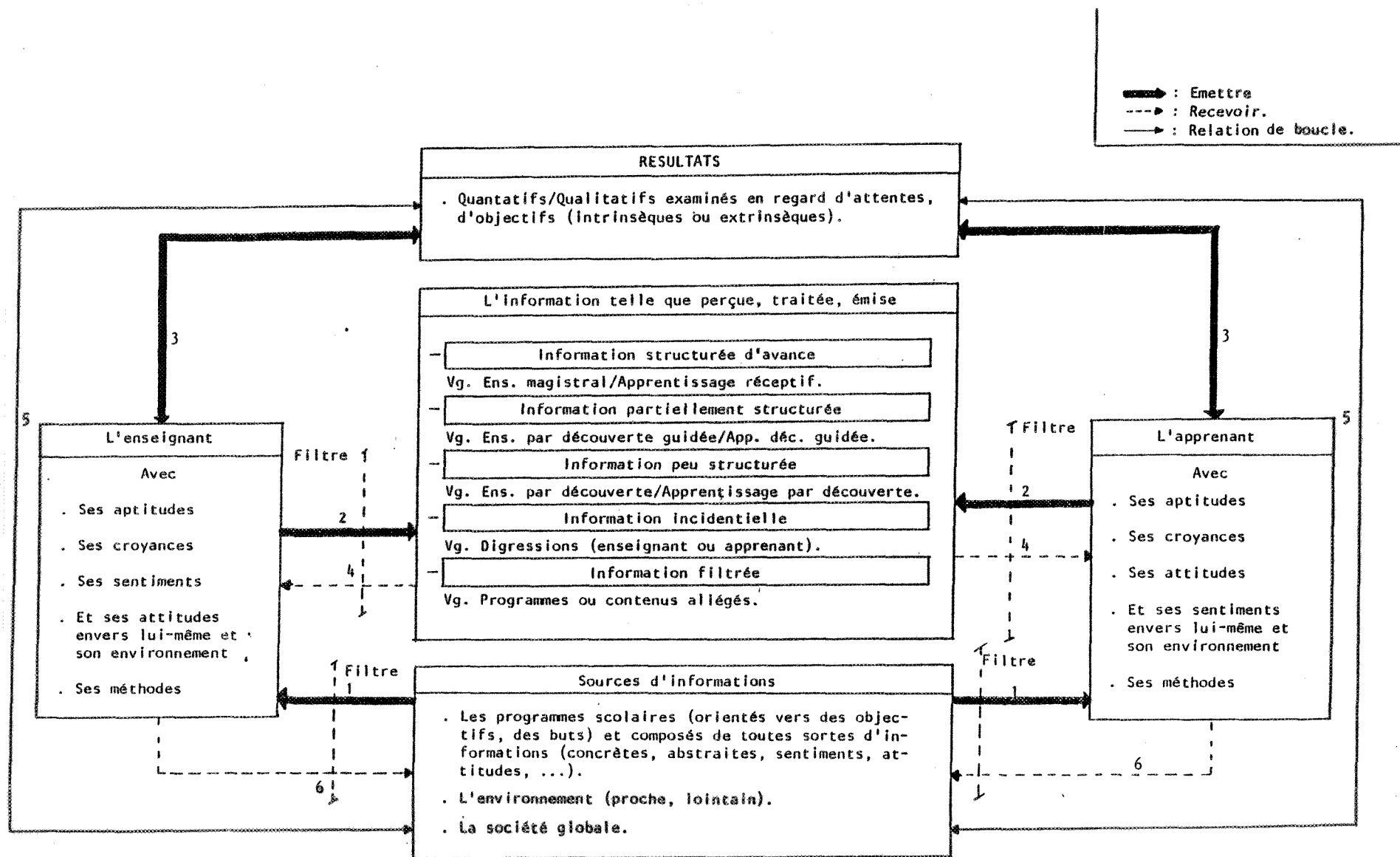


Figure 8: Un modèle de traitement d'information dans le processus enseignement-apprentissage.

certain services: musique, information, rabais sur les achats, etc. Ils peuvent ainsi se divertir, s'amuser, apprendre de nouvelles choses.

Pour l'étudiant qui participe à une ou plusieurs activités, l'expérience peut dans certains cas, lui être plus profitable qu'un cours proprement dit. L'acquisition de connaissances qui en résulte peut même parfois déclencher, chez le jeune, un processus de motivation ou de persévérance dans certaines matières scolaires.

Les activités sont concentrées à l'heure du dîner et après les heures normales de cours. On se souviendra (voir la section Administration de la clientèle étudiante) qu'une vaste gamme d'activités existe. Elles sont cependant en grande majorité axées sur les sports. Mais elles touchent également aux sciences naturelles, aux sciences pures et appliquées, aux sciences humaines, aux langues, à la culture ou aux techniques. Ces activités sont donc fortement complémentaires à l'enseignement-apprentissage.

5. Le contrôle des activités para-académiques

Les activités étudiantes sont contrôlées par les animateurs, le gouvernement étudiant et la direction des étudiants qui dressent rapport sur les diverses activités. En effet, les responsables des activités vont élaborer un bilan des opérations ou transactions qui ont été effectuées. Quelquefois, il s'agit d'un bilan comptable (coopérative, magasin, restaurant, radio étudiante), à d'autres moments, ce seront des statistiques sur la participation (activités para-scolaires). Il existe aussi des rapports d'étapes et rapports finals sur des projets spécifiques (projets éducatifs). La plupart de ces compte-rendus sont remis à des instances décisionnelles (directeur, Commission scolaire, MEQ).

6. L'aide individuelle à l'apprentissage

Pour prévenir l'échec, on s'efforce d'orienter l'élève vers le programme scolaire qui correspond le plus à son passé scolaire et à ses aptitudes. Ceci est surtout vrai pour l'orientation vers le secteur général ou vers le secteur professionnel et aussi pour certains programmes de mathématique (programmes régulier, enrichi, allégé). Ici, ce sont surtout les conseillers d'orientation et les conseillers pédagogiques qui interviennent.

Les dispositions correctives relèvent essentiellement des enseignants titulaires de matière. Lorsque l'enseignant constate qu'un élève éprouve de sérieuses difficultés dans sa matière, à sa demande ou à celle de l'élève, une rencontre personnalisée ou en groupe très restreint est organisée en dehors des heures de cours en vue de donner ou recevoir des explications supplémentaires. Mais il n'est pas toujours facile d'organiser de telles rencontres: la charge de l'enseignant, le peu de temps disponible entre deux cours, le peu de temps hebdomadaire dont dispose chaque enseignant par rapport au nombre d'élèves dont il a la charge, l'horaire rigide des autobus scolaires, des appariteurs et des personnels de service, etc., sont autant de facteurs limitatifs.

V. L'ENVIRONNEMENT D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

L'action des acteurs directs et indirects du processus d'enseignement-apprentissage se déroule dans un environnement avec lequel ceux-ci doivent constamment compter.

Une des variables environnementales importantes en enseignement-apprentissage est le temps. C'est-à-dire le temps disponible pour enseigner, pour apprendre ou asseoir l'apprentissage. A la

polyvalente Jonquière, enseignants comme élèves déplorent le manque de temps pour donner ou recevoir des explications supplémentaires et pour individualiser le processus. Il faut voir tout le programme pour la fin de l'année, alors dommage pour les canards boiteux. Tout le monde aimerait pourtant disposer de plus de temps pour mieux travailler en profondeur.

Dans la réalisation des programmes, on doit tenir compte aussi des normes de travail des futurs employeurs (secteur professionnel) et des normes d'admission dans les institutions post-secondaires (secteur général). Ce qui fait que l'enseignant ne peut enseigner n'importe quoi ni utiliser n'importe quelle méthode. Pour beaucoup d'élèves, l'évocation de ces normes constituent la seule source de motivation à l'étude.

L'aide et l'encouragement des parents à leurs enfants à la maison, de même que leur intérêt pour l'école de leurs enfants sont aussi fort recherchés à la polyvalente Jonquière, car on pense que l'école et la famille sont deux lieux d'éducation qui ont tout intérêt à synchroniser leurs actions.

En prévoyant à l'école plusieurs activités étudiantes para-académiques et en laissant un assez grand degré de liberté dans ces activités, on permet à l'élève d'apprendre d'autres choses non directement prévues aux programmes et qui sont souvent de l'ordre du savoir-faire; donc des occasions d'intégrer des savoirs provenant de diverses sources. Pour certains élèves, les activités para-académiques sont une occasion de déblocage motivationnel pour telle ou telle matière dont l'utilité n'apparaissait pas clairement auparavant. C'est pourquoi à la polyvalente Jonquière, ces activités sont fortement encouragées et matériellement soutenues.

Les conventions collectives ont pour but d'assurer des conditions optimales de travail. A condition que les conventions de travail des divers agents convergent vers les objectifs de l'élève, l'agent principal. Par exemple, à la polyvalente de Jonquière, comme ailleurs, la convention collective des transporteurs scolaires conditionne les horaires des élèves et des activités étudiantes. Les élèves ne trouvent donc pas complètement leur compte dans une telle convention. Après la cloche, il faut s'en aller; il est difficile de rester pour une séance de récupération. Les dernières conventions des enseignants n'ont pas toujours été enthousiasmantes pour eux non plus, et pas toujours bénéfiques pour les élèves. A la polyvalente Jonquière, comme ailleurs, des enseignants sont obligés d'enseigner leur pleine tâche ou une fraction de cette tâche dans une discipline ou matière pour laquelle ils n'ont pas été initialement spécialisés. Il est vrai que ces enseignants se recyclent la plupart du temps, mais avant la fin de cette reconversion, ni enseignants, ni élèves n'y gagnent.

L'équipement physique (gymnase, ateliers, laboratoires, centre social, cafétéria, radio, journal, etc.) est un support adéquat à l'apprentissage. La bibliothèque, le centre audio-visuel et l'équipement pédagogique des laboratoires et des ateliers complètent cet environnement physique.

Les administrateurs de la polyvalente Jonquière tout en étant les représentants et les interprètes du MEQ et de la C.S. aident à l'opérationnalisation des programmes et animent la vie pédagogique de l'école lors des journées de planification et des journées pédagogiques. Ils aident aussi les enseignants à implanter des pratiques innovatrices.

Soulignons enfin l'aide individuelle des conseillers d'orientation, du service de la pastorale, du service de santé, des surveillants, aide dont les répercussions sur le processus d'enseignement-apprentissage sont bien évidentes.

CONCLUSION

Il apparaît que l'apprentissage et l'enseignement se vit plus particulièrement à travers les cours et les ateliers en relations privilégiées entre élèves et professeurs. Les professeurs font généralement bénéficier les élèves de leurs expériences passées, des ressources et du matériel dont l'école dispose, en tenant compte des contraintes de l'environnement (adaptation à la réalité).

Du côté de l'élève, le cours ne constitue pas la seule source d'apprentissage; bien que privilégié, le cours sera complété par les activités étudiantes, les projets éducatifs, les expériences passées de même que par l'environnement spécifique (famille, ami(e), marché du travail, etc.). Globalement, on peut regrouper les contingences de l'apprentissage et l'enseignement (Figure 9).

Par ailleurs, les déclencheurs de la motivation pour enseigner ou pour apprendre peuvent se trouver n'importe où dans cette chaîne d'influences représentées (Figure 9).

En référence au paradigme systémique de LeMoigne (1977), le sous-système enseignement-apprentissage trouve sa structure dans les programmes d'étude, dans les acteurs directs (enseignants et élèves) et indirects (les autres agents scolaires et les parents) et dans les matériels pédagogiques. Le sous-système fonctionne par l'intermédiaire de gestes pédagogiques de l'enseignant et de l'élève. Des facteurs propres aux acteurs (maturité, âge, niveau

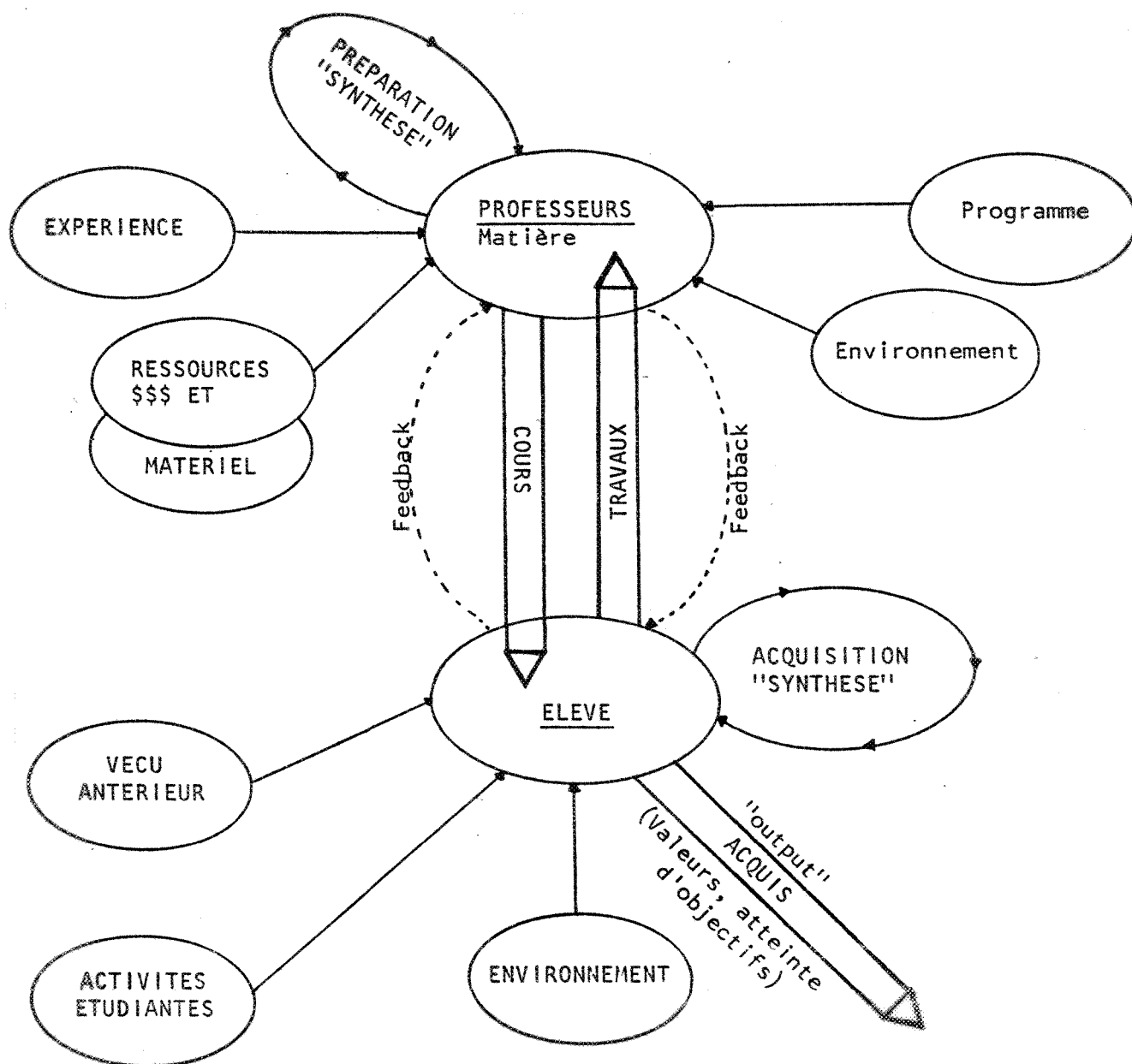


Figure 9: Apprentissage-enseignement: élément de synthèse.

scolaire atteint, expérience) ou des facteurs extérieurs (modifications de normes scolaires, changement de mentalité de la société) peuvent modifier le fonctionnement du processus. Des variables environnementales (exemples: temps, normes de travail dans l'industrie, normes d'admission dans les institutions post-secondaires, les parents, les conventions collectives, ...) entrent en interaction avec le processus. Enfin, les finalités éducatives (les objectifs généraux et particuliers des programmes) sont les points de référence du processus. (A la polyvalente Jonquière, ces objectifs s'expriment en terme de produits (outputs): acquérir des connaissances, avoir un bon rendement, avoir un comportement responsable, participer aux activités étudiantes, faire une carrière ou un métier qu'on aime, persévérer à l'école, viser l'excellence académique).

CHAPITRE VI

LE SYSTÈME D'ENCADREMENT

Louis-Marie Blackburn

INTRODUCTION

Un des reproches qui fut adressé aux grandes écoles polyvalentes est le manque d'encadrement personnel des élèves. C'est pour parer aux problèmes engendrés par le manque d'encadrement que la direction, et un groupe d'enseignants et professionnels non-enseignants entreprirent en 1978 de concevoir et de mettre en place un nouveau système d'encadrement. Défini comme l'ensemble des moyens et dispositions aptes à aider tous les élèves à progresser sur le plan personnel, le système d'encadrement met l'accent sur la qualité de la relation d'aide plutôt que sur la punition. Il exige donc de la part des éducateurs des changements d'attitudes et de mentalités.

Dans le but de comprendre la dynamique de ce sous-système, il s'avère important d'en connaître l'évolution, les finalités, la structure, le fonctionnement, ainsi que le type de rapport qu'il entretient avec son environnement. C'est ce qui fera l'objet du présent chapitre.

LA FINALITÉ DU SYSTÈME D'ENCADREMENT

Le système d'encadrement implanté à l'école polyvalente Jonquière a pour finalité d'aider tous les élèves à se donner des

règles personnelles de conduite, c'est-à-dire à se prendre en charge. Il s'inspire d'une approche aidante, à savoir la relation d'aide, par opposition à une approche qu'on pourrait qualifier de punitive. Il fait confiance en la capacité des individus à régler leur propre comportement et à corriger, s'il y a lieu, la situation pour peu qu'on leur fournisse une aide particulière.

Par ce système, une nouvelle philosophie fut introduite dans toute l'école, à savoir que chaque individu est considéré comme responsable de ses actes. L'école n'impose pas de règlements et de lois spécifiques; elle adopte ceux et celles de la société. La «responsabilisation» constitue une valeur privilégiée dans l'école.

Les autres valeurs mises de l'avant sont l'acceptation de l'autre tel qu'il est; la congruence dans les agirs, la qualité de la relation et de la communication.

SON ÉVOLUTION

A son ouverture en 1971, l'école polyvalente Jonquière comptait plus de 2,500 élèves. Très tôt, la direction et les enseignants furent confrontés avec des problèmes graves d'absentéisme. Dû au décroissement et au manque d'expérience du personnel, les élèves n'assistaient qu'aux cours qu'ils choisissaient à leur gré. La situation devint alarmante et il fallut donc chercher des solutions.

En 1972, un comité polyvalent composé d'enseignants et des directeurs-adjoints aux étudiants fut créé. Lorsqu'un élève avait enfreint une des règles de l'école (impolitesse envers l'autorité, un taux d'absentéisme élevé, rendement insuffisant), il était convoqué à se présenter devant le comité. D'un côté, l'élève; de l'autre, les cinq ou six membres du comité qui avaient étudié, au

préalable, son dossier et envisagé une ou deux hypothèses de solution. L'élève était perçu comme un accusé potentiellement coupable. Il s'agissait de mettre suffisamment de pression sur ses épaules pour qu'il corrige la situation décrite plus haut. Ce type de procédure était ni plus ni moins la réplique de ce qui se faisait dans plusieurs écoles polyvalentes du Québec.¹¹

L'ÉMERGENCE D'UNE APPROCHE NOUVELLE

A l'usage, les membres du comité polyvalent se rendirent vite compte que ces procédés ne donnaient pas du tout les résultats escomptés. Les problèmes de comportement et d'absentéisme continuaient à foisonner malgré tout. Après une année et quelques mois d'observation, il fallut se rendre à l'évidence que cette forme d'encadrement ne menait nulle part. Une nouvelle orientation, une nouvelle approche semblait de mise à ce moment. Mais quoi? C'est alors que des personnes (enseignants/directions), sensibles à la question, formèrent un groupe d'étude en vue de mettre sur pied un système d'encadrement qui répondrait aux besoins des jeunes, besoins créés par le problème auquel l'école était confrontée à ce moment-là. Puisque la peur, la crainte, les menaces ne semblaient faire aucun effet sur la clientèle fréquentant l'école, le problème de départ restait total. Il fallait envisager la solution des problèmes par une nouvelle approche envers les élèves.

Le comité orienta ses efforts vers une recherche de solution où la concentration de tous les agents impliqués dans l'éducation du jeune, y compris le jeune lui-même, soit marquée au coin de l'originalité, du réalisme et de la faisabilité, tout en ne perdant pas de vue la mission éducative de l'école.

Ce groupe d'étude procédait de façon empirique et aussi par «essais et erreurs». Et ce fut ainsi pendant plusieurs mois. Toutefois, il vérifiait par analyse subséquente chacun des gestes posés, de sorte qu'il y avait évaluation de chaque structure nouvellement mise en place. Il va sans dire que des périodes de découragement succédaient à des périodes d'emballement, mais jamais l'idée de travailler dans une perspective de recherche d'un modèle d'encadrement qui répondrait aux besoins de tous les agents concernés ne fut abandonnée.

LE CHEMINEMENT VERS UN PROJET ORIGINAL

C'est ainsi que le comité, de concert avec la direction de l'école et la direction générale de la Commission Scolaire Régionale Lapointe organisa un colloque régional sur le thème de L'ENCADREMENT. A l'automne 1977, ce colloque permettait aux différents intervenants du milieu scolaire, surtout du milieu des polyvalentes, de pouvoir se pencher sérieusement sur cette question en même temps que de profiter de l'expérience vécue dans d'autres polyvalentes et de jouir des résultats de recherches antérieures et de l'expertise d'agents de développement pédagogique spécialisés sur la question de l'encadrement. La Direction Générale du Développement Pédagogique (D.G.D.P.), a montré son intérêt pour ce type de réflexion qui se faisait à la polyvalente Jonquière, et a ouvert la voie à des subventions possibles pour une recherche-action dont les résultats pourraient servir aux autres commissions scolaires aux prises avec les mêmes problèmes d'encadrement de leurs élèves.

En 1978, l'UQAC entra en contact avec l'école polyvalente Jonquière afin de l'inviter à participer à une recherche sur l'école secondaire telle que perçue par les divers groupes d'agents. C'était le projet Opération Humanisation (Boucher, 1983)¹². Grâce

aux premiers résultats de cette recherche, une équipe d'éducateurs a été en mesure de jeter les bases d'un projet d'encadrement susceptible de répondre aux besoins les plus urgents, soit l'absentéisme aux cours et les comportements-problèmes.

L'IMPLANTATION DU PROJET

C'est donc à la suite de ces réflexions et de ces expériences que la polyvalente Jonquière présenta au M.E.Q. un projet d'encadrement comportant des motivologues et des animateurs. Ce projet reçut l'aval de la D.G.D.P. qui accepta de subventionner cette expérience, en fournissant les argents nécessaires à la libération de deux personnes à demi-temps pour qu'elles consacrent cette demi-tâche exclusivement à l'implantation de ce projet. Dans les premières prévisions, une période de cinq ans avait été prévue pour mener à bien cette tâche. La D.G.D.P. exigeait un rapport d'étape au milieu de l'année scolaire et un rapport annuel à la fin de l'année. Ces rapports contenaient des données statistiques sur des problématiques bien identifiées, accompagnées d'analyses, tant quantitatives que qualitatives. Bref, il s'agissait d'évaluer le cheminement du projet deux fois par année. De cette évaluation, dépendait les subventions accordées pour continuer la démarche expérimentale.

A la lumière des analyses et de l'évaluation des données pour les trois premières années du projet, les animateurs se sont rendus compte que l'évolution des choses allait plus vite que prévue. Après trois ans seulement, les objectifs visés avaient été atteints.

LES CONTRAINTES ET LES CHANGEMENTS

En 1981, des causes externes à l'école forcèrent les responsables de l'encadrement à apporter des modifications au projet original. Ces causes étaient de deux ordres: économique et politique. Les subventions furent coupées de moitié dues à des contraintes budgétaires imposées au niveau politique. Par la suite, en 1982, monsieur Camille Laurin, alors ministre de l'Education Nationale, publia son énoncé de politiques sur l'école primaire et secondaire «L'école communautaire et responsable».¹³ L'école apporta des modifications mineures à son projet d'encadrement dans le but d'ajuster la gestion de l'encadrement selon les nouveaux paramètres exigés par le M.E.Q. De plus, elle devait s'ajuster à une structure de gestion participative qui s'apparentait à une forme de cogestion où la consultation prendrait une large part dans les prises de décisions.

La polyvalente Jonquière procéda en 1981, par consultation, à l'élaboration et la mise en place d'un nouveau projet éducatif qui visait à développer un sentiment d'appartenance chez les jeunes fréquentant l'école. Ce projet éducatif étant le prolongement du premier projet d'encadrement, l'école demanda alors une subvention spéciale à la D.G.D.P. pour réaliser ce nouveau projet. Cette subvention permit de libérer d'une partie de leur tâche, des enseignants, afin qu'ils puissent animer ce nouveau projet dans le milieu.

A l'automne 1982, une autre coupure des subventions força les responsables du projet à y apporter de nouvelles modifications. Si on désirait des personnes libérées partiellement pour travailler à l'animation du projet, il fallait en trouver parmi le personnel mis en disponibilité. En dépit de ces problèmes d'ordre administratif,

les principes à la base du système d'encadrement demeuraient les mêmes et ce n'est qu'au niveau des modalités de fonctionnement que des changements furent apportés.

Comme nous avons pu le constater, le système actuel d'encadrement des élèves à la polyvalente Jonquière n'est pas le fruit d'une génération spontanée, mais le résultat d'un long processus de réflexion et d'expérimentation.

LA STRUCTURE DU SYSTÈME D'ENCADREMENT

Lors de l'implantation du projet initial en 1978, subventionné par la D.G.D.P. du M.E.Q., les divers acteurs de tout le système-école, compte tenu de leur fonction, furent mis à contribution. Evidemment, certains avaient une relation privilégiée, tels les enseignants, les motivologues, tandis que, pour d'autres, leur apport était plus ponctuel (tels les directeurs, les parents, les services personnels à l'élève). Le projet original présentait, comme nous pouvons le voir à partir de la figure 10, une structure faisant appel à plusieurs intervenants auprès des élèves qui vivaient des difficultés à caractère, soit académique, soit disciplinaire.

Lorsqu'un élève avait une difficulté spécifique, chacun des intervenants avait un mot à dire quelque part. Le professeur-matière (celui qui enseigne une discipline quelconque) le rencontrait pour lui souligner qu'il avait constaté une faiblesse, soit dans son fonctionnement académique, soit dans ses attitudes et comportements (notons ici que chaque élève rencontrait en moyenne 7 ou 8 professeurs différents dans son cycle-horaire). Immédiatement, il prévenait son professeur-conseil de la chose (chaque professeur était responsable plus particulièrement d'un groupe donné, choisi

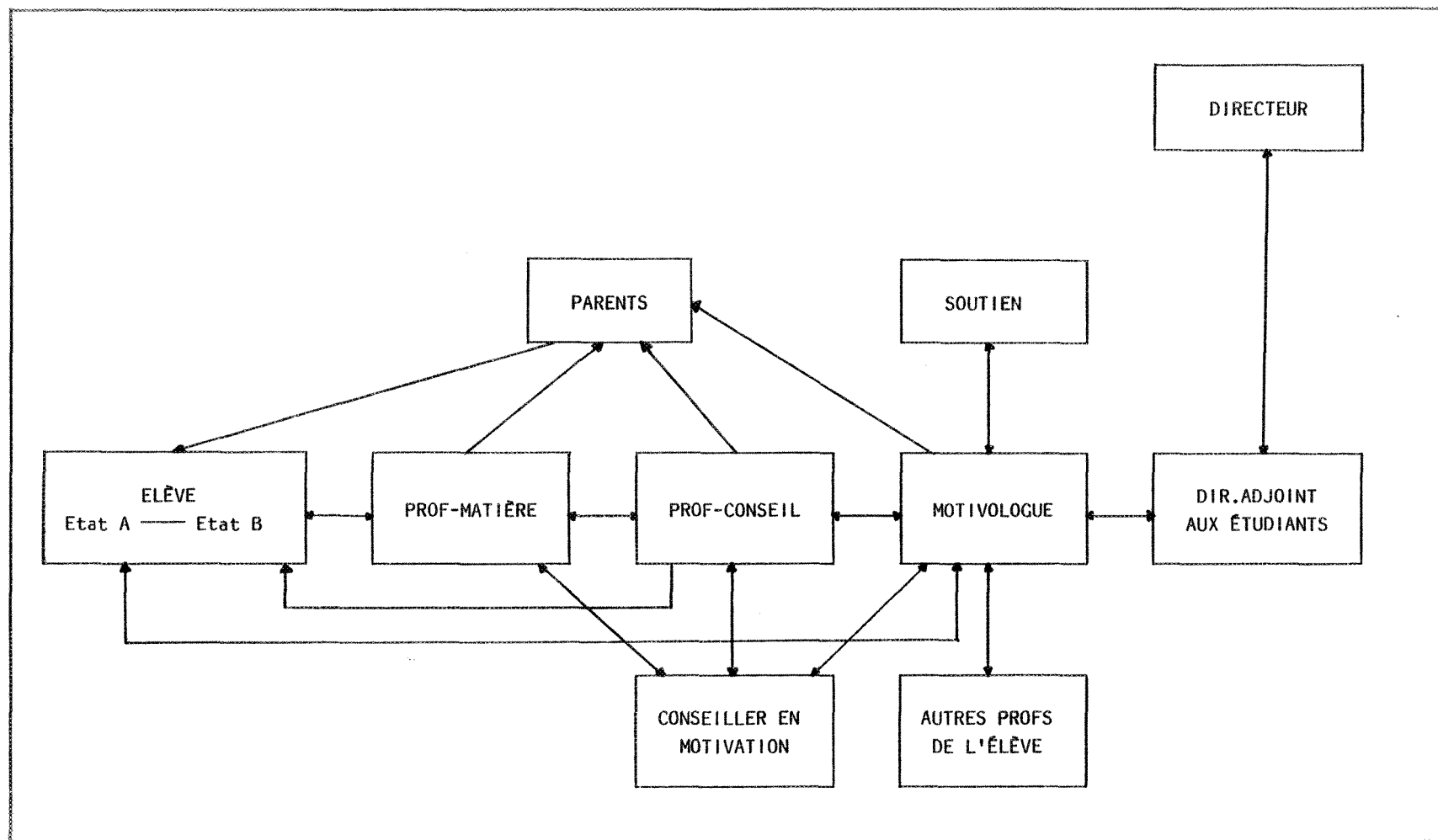


FIGURE 10 - Structure et fonctionnement du système d'encadrement tel qu'implanté en 1978-79.

parmi ceux à qui il enseignait). Les parents de l'élève étaient avertis et leur collaboration sollicitée. Le professeur-conseil recevait le support d'un conseiller en motivation qui avait, sous sa charge, environ une douzaine de professeurs-conseil. Parfois, il arrivait que le conseiller en motivation entre en contact avec l'élève. Généralement, cependant, il le référait au «motivologue» (professeur dégagé à mi-temps de sa tâche d'enseignement pour fin d'animation du système). Ce dernier entraînait alors en contact avec l'élève, les parents, les professeurs. La solution finale du problème se décidait à ce niveau pour la très grande majorité des cas. Enfin, pour des cas de difficulté majeure, il arrivait que le directeur-adjoint aux étudiants intervienne pour une solution de type de congé à long terme ou simplement de mise à la porte de l'école, pour l'élève fautif.

Dans une telle structure, le fonctionnement faisait défaut à tout moment, vu le grand nombre d'intervenants. A l'usage, on découvrit deux types d'attitudes de la part des acteurs:

- a) Celui de la démobilisation; on laissait tomber la structure parce que les résultats escomptés tardaient trop à venir. Dans ce cas, on s'adaptait à la situation en oubliant le problème ou en ignorant simplement l'élève qui restait avec son problème sur les bras.
- b) Celui de l'amputation d'une partie de la structure. Bien vite, on s'aperçut qu'en allant directement au motivologue, les problèmes se réglaient plus rapidement. Donc, on ignorait, à ce moment, et le professeur-conseil et le conseiller en motivation. De cette manière, on était en train de modifier peu à peu la tâche originale du «motivologue» qui était sensé être beaucoup plus un soutien et un animateur auprès des

enseignants qu'un «régleur» de problèmes d'élèves. De fait, à la longue, on s'est rendu compte que la relation d'aide à l'élève (supposée être donnée par le professeur-matière et le professeur-conseil) n'atteignait pas ses objectifs d'engager le jeune dans un processus de changement de comportement et d'attitudes.

Une fois cette situation mise en évidence, les responsables du projet ont modifié la structure pour qu'elle corresponde davantage à la réalité vécue par les acteurs. On a donc allégé les rapports et les relations entre les individus en faisant disparaître la fonction du conseiller en motivation et en renforçant les pouvoirs du motivologue qu'on appela «responsable en motivation». Au cours des années, les responsables du projet d'encadrement constatèrent qu'un autre élément de la structure ne faisait pas le travail dont il avait la responsabilité sur papier. Il y avait une nette sous-utilisation de cet intervenant, pour ne pas dire une non-utilisation dans bien des cas. Il est question, ici, du professeur-conseil, une sorte de tuteur devant entrer en relation d'aide avec l'étudiant qui présentait des difficultés de fonctionnement une fois référé par le professeur-matière. Pour des raisons évidentes d'efficacité, le professeur-matière court-circuita cette étape pour que le problème de son élève fut réglé au plus tôt; c'est pourquoi, il envoyait son élève directement au responsable en motivation. L'usage a consacré, ici, ce mode de fonctionnement.

C'est pourquoi, à la rentrée de 1983-84, l'équipe de direction décida d'inscrire dans la structure ce qui se vivait dans le concret (Figure 11).

Dans cette nouvelle structure, les directeurs-adjoints aux étudiants durent compenser pour le travail du responsable en

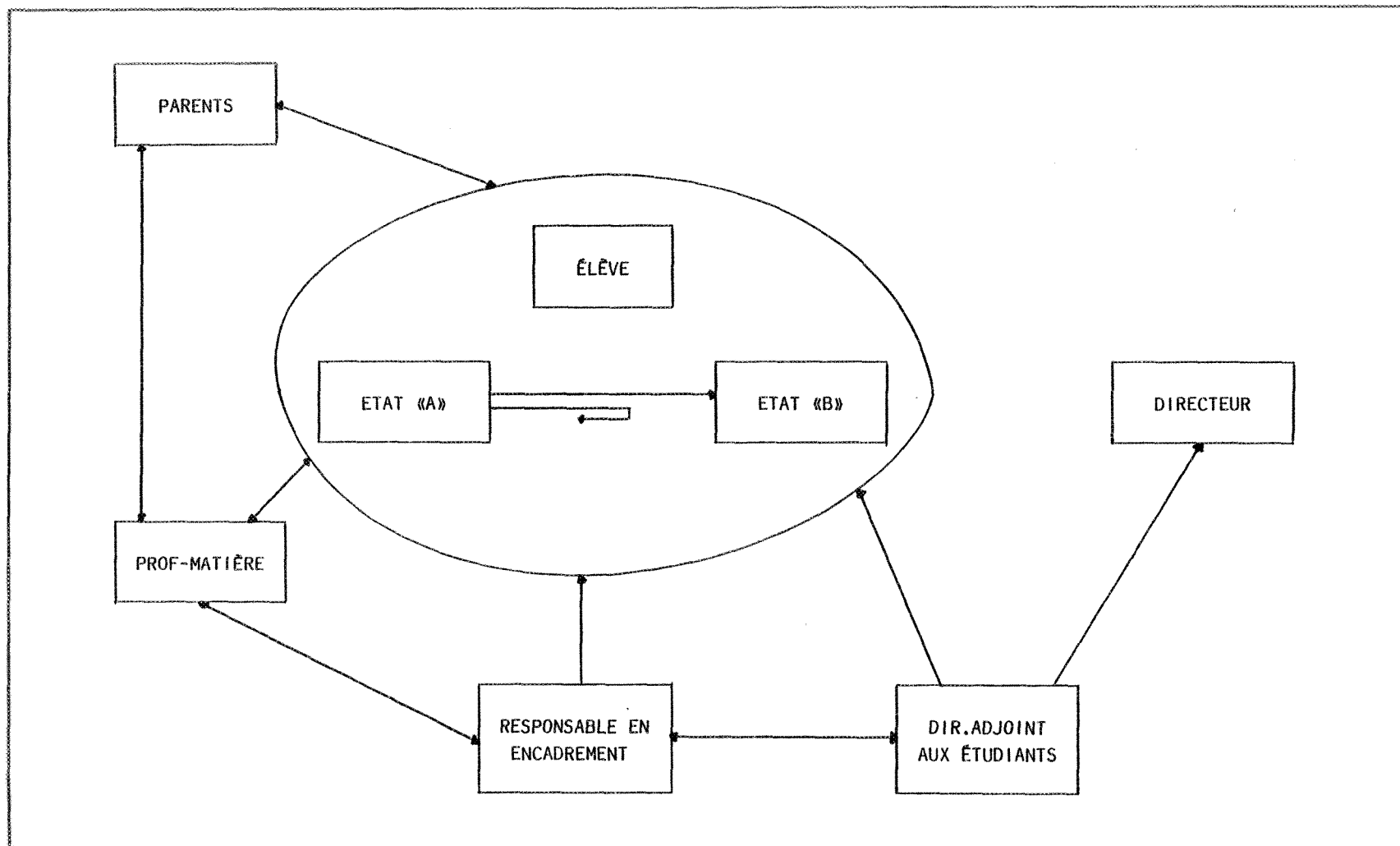


FIGURE 11 - Système d'encadrement actuel.

motivation (maintenant appelé responsable en encadrement) qui venait de voir sa tâche modifiée, d'une part, par la fin des subventions accordées par la D.G.D.P. du M.E.Q. et, d'autre part, par l'arrivée du décret servant de convention collective aux enseignants. Ce décret a obligé la Commission Scolaire Lapointe à modifier ses politiques dans les écoles, en utilisant les enseignants en disponibilité pour remplir la tâche d'encadrement. Cependant, ces derniers sont prioritairement utilisés pour faire de la suppléance régulière en enseignement. Ils s'occupent d'encadrement lorsqu'ils ne sont pas requis pour de la suppléance.

LE FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME D'ENCADREMENT

Son processus

Le grand principe de base qui sous-tend tout le fonctionnement du système d'encadrement est la relation d'aide à l'individu qui vit des problèmes. Il s'agit en somme de l'aider à passer d'un état A à un état B. L'élève est considéré comme le premier responsable de son développement et, par conséquent, de son comportement.

Cette relation d'aide est assumée d'abord par les intervenants les plus proches de l'élève, à savoir le professeur-matière et ses parents. La plupart du temps (90% des cas), les problèmes se règlent à ce niveau. Si le problème ne peut être réglé à ce niveau, le responsable en encadrement intervient auprès de l'école et de ses professeurs. Si nécessaire, le directeur-adjoint aux étudiants intervient à son tour pour voir s'il n'y a pas autre chose à faire. Le directeur de l'école n'entre que très exceptionnellement dans un dossier de comportement d'un élève. Il est là pour corroborer légalement les décisions qui auront été prises à un palier inférieur.

Bien que ce processus d'encadrement soit assez simple d'application, il demande une bonne préparation de la part des divers intervenants, car il exige des attitudes et des mentalités nouvelles concernant la relation d'aide. Il ne s'agit pas de donner des sanctions, mais plutôt d'amener l'élève à régler son ou ses problèmes. Les intervenants sont là pour l'aider à se donner les conditions aptes à favoriser les changements nécessaires. Ce n'est qu'après avoir épuisé toutes les possibilités que des mesures radicales comme l'exclusion de l'école sont prises.

Sa régulation

Comment les cas problèmes sont-ils identifiés et référés au système d'encadrement? Comment est évaluée la progression de l'élève dans ce processus de relation d'aide? A quel moment le problème est considéré comme réglé? Voilà quelques-unes des questions auxquelles il est important de répondre pour comprendre comment ce système se régularise.

Deux des moyens disponibles pour identifier les cas problèmes sont les rapports informatisés d'absences émis à toutes les deux semaines et les bulletins à tous les deux mois environ (à la fin de chacune des étapes). Une fois identifiés, les cas sérieux (taux d'absentéisme élevé ou rendement scolaire très faible) peuvent faire l'objet d'une intervention de la part des personnes concernées et le processus d'encadrement est ainsi enclenché.

Il ne semble pas toutefois exister de contrôle rigoureux quant à l'utilisation de ces moyens. Ceci est laissé, semble-t-il, au bon vouloir et à la discrétion de chacun des premiers intervenants, les professeurs. Etant donné que le professeur-conseil a été éliminé du processus, on ne voit pas qui pourrait assumer ce rôle.

Les élèves qui présentent des problèmes de comportement ou de rendement avec l'un ou l'autre de ces professeurs sont en principe référés au système d'encadrement si ces problèmes ne peuvent être réglés entre l'élève et le professeur. Il y a alors consignation par écrit sur des formulaires prévus à cette fin de l'entente intervenue entre les personnes concernées. C'est ce qu'on appelle «signature d'étape». L'enclenchement du processus d'encadrement est, en somme, de la responsabilité des professeurs de l'élève. Certains, aux dires des responsables en encadrement, négligent de le faire. Lorsque les professeurs sont aux prises avec un ou des élèves difficiles, ils ont avantage à le faire s'ils veulent améliorer le climat de leur classe.

Bien qu'il n'existe pas à notre connaissance de contrôle rigoureux et systématique du cheminement de l'élève dans le processus d'encadrement, une forme de contrôle s'exerce par la relation de confiance qui s'établit progressivement entre les deux parties. Si l'élève ne progresse pas ou refuse de se prendre en mains, des mesures plus radicales pourront être prises, après consultation des personnes concernées, par la direction de l'école.

Enfin, on considère les cas problèmes réglés, lorsque les élèves en difficulté se sont pris en mains, c'est-à-dire, ont pris les moyens pour surmonter leurs difficultés. Alors, on considère que le système d'encadrement a fait son travail.

L'ENVIRONNEMENT DU SYSTÈME D'ENCADREMENT

Le système d'encadrement est en relation avec son environnement à la fois externe et interne. De quelle façon s'établissent ces rapports?

Il est prévu dans la structure et le fonctionnement du système d'encadrement, comme nous l'avons vu plus haut, que les parents des élèves en difficulté s'impliquent dans le processus d'encadrement. Ils ont effectivement un rôle à jouer auprès de leur enfant dans le but de l'aider à se prendre en charge.

Le fait que l'école adopte les lois et règlements de la société, comme règles de fonctionnement, assure un rapport plus continu et étroit entre l'école et le système social. En d'autres termes, l'école prépare mieux à vivre en société et cette dernière supporte mieux l'élève dans son développement. Ainsi, l'école risque moins d'être perçue comme un milieu artificiel détaché de la réalité.

Le système d'encadrement est également en relation étroite avec les autres sous-systèmes de l'école, en particulier, le sous-système enseignement-apprentissage et le sous-système gestion. L'élaboration et l'implantation du système d'encadrement ont exigé la concertation des divers groupes d'agents. C'est d'ailleurs ce qui a amené la direction de l'école à développer des mécanismes de gestion participative (voir prise de décision). Son fonctionnement continue à exiger la collaboration et la concertation de nombreux agents, dont les enseignants. Si, par exemple, un élève fonctionne mal en classe, c'est le professeur-matière qui le réfère au responsable en encadrement et ainsi s'enclenche le processus.

CONCLUSION

Compte tenu du fait que le système d'encadrement implanté à l'école polyvalente Jonquière au cours des dernières années reposait sur la qualité de la relation d'aide, il était essentiel que toute forme d'encadrement commence d'abord par l'amélioration de la qualité de la relation pédagogique en classe et celle des relations

interpersonnelles entre les divers agents. Ce qui a demandé aux enseignants un travail sur eux-mêmes extrêmement exigeant, mais nécessaire.

La grande mobilité du personnel enseignant au cours des dernières années (taux de rotation de 30% en 1984-85) a posé des difficultés énormes aux responsables. Tant que ces nouvelles personnes ne seront pas imprégnées de l'esprit du système d'encadrement et n'auront pas été informées de son fonctionnement, son efficacité risque d'être réduite. Dans quelle mesure l'école est-elle parvenue à surmonter les difficultés inhérentes à un tel taux de rotation de son personnel enseignant? Quelle est l'efficacité actuelle du système d'encadrement? Répond-il aux besoins des jeunes en difficulté? Voilà quelques-unes des questions qui demeurent pour l'instant en suspens et auxquelles nous espérons pouvoir apporter des éléments de réponse à l'aide des données recueillies par questionnaires et entrevues.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Selon J.L. LeMoigne, on peut connaître un objet non seulement en l'analysant, mais en le modélisant. Dans le but de mieux connaître la dynamique de l'école secondaire, nous avons adopté un processus de modélisation comportant deux niveaux. Le premier niveau a été élaboré à partir de données factuelles, alors que le second le sera à partir du vécu des acteurs. C'est par la superposition de ces deux niveaux de représentation que nous croyons parvenir à une meilleure compréhension de la dynamique de l'école secondaire.

Le présent ouvrage avait pour but de rendre compte du premier niveau de modélisation ou représentation de la dynamique d'une école secondaire, en l'occurrence l'école polyvalente Jonquière. Il en trace une sorte de portrait factuel en tant que système, c'est-à-dire qu'il décrit sa structure organisationnelle, ses mécanismes de fonctionnement, il retrace les grandes étapes de son évolution, il précise ses finalités et met en évidence les types de rapports qu'elle entretient avec son environnement.

Comme tout système, l'école polyvalente Jonquière est constituée de sous-systèmes en interaction les uns avec les autres. Dans le but d'en avoir une vue d'ensemble, nous avons d'abord procédé à une description du système-école comme un tout. Par la suite, nous nous sommes attardés à chacun de ses principaux sous-systèmes, à savoir le sous-système de gestion, le sous-système de communication, le sous-système enseignement-apprentissage et le sous-système d'encadrement.

L'école polyvalente Jonquière apparaît comme un système qui, face à des problèmes importants, a su se repenser et se développer. Après s'être donné par son projet éducatif de grands objectifs, à savoir «développer chez le jeune un sentiment d'appartenance», elle s'est dotée d'un mode de gestion participative et de mécanismes de participation particuliers, un système d'encadrement des élèves original et une organisation apte à canaliser les efforts des divers groupes d'agents vers l'objectif visé.

Il est intéressant de noter que ce processus de développement s'est réalisé progressivement à l'intérieur de contraintes diverses provenant à la fois de l'environnement externe (programmes, normes, conditions de travail, etc.) et de l'environnement interne (l'inertie d'un certain nombre d'agents, les lieux physiques souvent inadéquats, le manque de disponibilité des ressources humaines, etc.). L'école a su composer avec ces contraintes et se donner les moyens pour réaliser sa conception de l'éducation. Ces transformations se sont réalisées sur plusieurs années et ce n'est pas fini. L'école doit, si elle veut répondre aux besoins et attentes des jeunes et de la société, constamment se réajuster.

Il apparaît de toute évidence que le centre névralgique de ce processus de transformations qui a eu cours dans l'école est le système de gestion participative. C'est par des mécanismes de consultation et de décision mis en place que la concertation et la cohérence des actions entreprises sont assurées à tous les niveaux de l'organisation et que la circulation des informations et des influences peut se faire de bas en haut et de haut en bas. C'est également grâce au système de gestion participative que la coordination entre les sous-systèmes peut se faire. C'est ainsi que les sous-systèmes, malgré leur fonction propre, peuvent poursuivre les mêmes objectifs généraux que s'est donnés l'école.

Ce premier niveau de représentation de l'école polyvalente Jonquière nous a permis de connaître l'état actuel de sa structure et de son mode de fonctionnement, d'identifier les contraintes imposées par l'environnement externe et de montrer les grandes étapes de son évolution en fonction des objectifs voulus dans son projet éducatif. Il reste maintenant à mettre en évidence à partir du vécu des acteurs, ce qui constituent les éléments dynamisants ou freinants de ce système. C'est par ce deuxième niveau de modélisation ou de représentation que nous croyons être en mesure d'y parvenir.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Le lecteur intéressé à en connaître davantage concernant la démarche méthodologique de l'équipe de recherche peut consulter l'ouvrage suivant:
AMÉGAN, S., BONNEAU, G.A., BOUCHER, L.P., MOROSE, J., OUELLET, J., Vers une compréhension de la dynamique de l'école secondaire, Québec: P.U.Q., 1986.
2. LeMOIGNE, J.L., La théorie du système général, Théorie de la modélisation, Québec: P.U.Q., 1977.
3. Cette grille de questionnements a été tirée de Méthode quantitative de l'analyse de contenu présenté par Nicole Gagnon.
4. GAGNON, C., BLACKBURN, L.M., Problématique: «Appartenance à la communauté»; Projet éducatif: «Etudiant critique responsable», Rapport d'activité 1982-83, Jonquière, 1983.
5. Idem, p.10.
6. Le fait étant que les données relatives à la communication et provenant des documents de l'école sont toutes associées à la gestion.
7. Voir liste des documents, Annexe 1.
8. M.E.Q., L'école québécoise: Enoncé de politique et plan d'action, Gouvernement du Québec, Service Général des Communications, Québec, 1979, 163 pages.
9. M.E.Q., Programme d'études. Secondaire, Mathématique, Second cycle, D.C.D.P., Avril 1982, p.12.
10. Ibid, pp.12-13.
11. OFFICE NATIONAL DU FILM, Les enfants des normes, Film réalisé en 1978.
12. BOUCHER, L.P., Projet Opération Humanisation: Prospective et perspective, Chicoutimi, 1984, 122 pages.
13. LAURIN, Camille, L'école communautaire et responsable, Enoncé de politique et plan d'action au primaire et secondaire, M.E.Q., 1982.

ANNEXE I

Liste des documents à notre disposition

LISTE DES DOCUMENTS À NOTRE DISPOSITION

- #1. BOUCHER, L.P. et al., Rapport synthèse de l'enquête OH dans l'école polyvalente Jonquière, 1978.
- #2. BOUCHER, L.P., MOROSE, J., Perceptions et attentes des étudiants face à leur école, Rapport d'un sondage effectué auprès des étudiants de l'école polyvalente Jonquière de la C.S.R.L., 1978.
- #3. GAGNON, C., BLACKBURN, L.M., «Appartenance à la communauté», Demande de subvention de l'année 1982, C.S.R.L., (polyvalente Jonquière), Projet 1982-1985.
- #4. GAGNON, C., BLACKBURN, L.M., Rapport d'activités 1982-83, Projet éducatif: «Etudiant citoyen responsable», 1983.
- #5. GAGNON, C., BLACKBURN, L.M., «Encadrement à l'aide de motivologues et d'animateurs», Rapport d'étape, 1981.
- #6. GAGNON, C., GAGNON, D., TREMBLAY, E., COTE, L., «Projet d'encadrement des étudiants: Encadrement à l'aide de motivologues et d'animateurs», Demande de renouvellement pour la 4e année (1981-82).
- #7. M.E.Q., L'école, une école communautaire et responsable, Livre Blanc sur le système scolaire québécois, 1982.
- #8. PELLETIER, G., LESSARD, C., Les enseignants: Attitudes et attentes face à leur travail, le cas de l'école polyvalente de Jonquière, Rapport d'un sondage effectué auprès des enseignants de l'école polyvalente Jonquière de la C.S.R.L., août 1978.
- #9. PELLETIER, G., LESSARD, C., Les parents face à l'école secondaire polyvalente, Rapport d'une enquête effectuée auprès des parents d'élèves de l'école secondaire polyvalente de Jonquière de la C.S.R.L., Novembre 1978.
- #10. POLYVALENTE JONQUIÈRE, Guide de l'entrée, Septembre 1983.

- #11. M.E.Q., «Place à l'école, vers une école communautaire et responsable», Direction des Communications du M.E.Q., (8283-680, 55-1253), 1982.
- #12. C.P.N.C.C., Dispositions constituant des conventions collectives liant: d'une part, chacune des commissions scolaires pour catholiques visées par le chapitre 0-7.1 des lois refondues du Québec; et d'autre part, chacune des associations accréditées que le 29 novembre 1982, négociait par l'entremise de la Centrale de l'Enseignement du Québec pour le compte d'enseignants à l'emploi de ces commissions scolaires, (décret des conditions de travail dans le secteur de l'éducation primaire et secondaire pour 1983-1985), édition amendée, août 1983.
- #13. C.P.N.C.C., Entente intervenue entre: d'une part, la Commission Scolaire Régionale Lapointe, la Commission Scolaire d'Arvida, la Commission Scolaire de Jonquière, la Commission Scolaire des-Deux-Rives et d'autre part, l'Association des enseignants du territoire de Lapointe. (Dans le cadre de la loi sur l'organisation des parties patronale et syndicale aux fins des négociations collectives dans les secteurs de l'éducation, des affaires sociales et des organismes gouvernementaux (Chapitre 14, L.Q., 1978), 1979-1982.
- #14. M.E.Q., Programme d'études secondaires, Economie familiale, formation générale 4e ou 5e année, D.G.D.P., Direction de la formation générale, 1983.
- #15. M.E.Q., Programme d'études secondaires, Mathématiques, second cycle, Direction des programmes, Service du secondaire (D.G.D.P.), Avril 1982.
- #16. M.E.Q., Programme d'études secondaires, Mathématiques, Option II, Direction des programmes, Service du secondaire, (D.G.D.P.), Août 1982.
- #17. M.E.Q., Programme d'études secondaires, Physique, Bloc I, Bloc II, Direction des programmes, Service du secondaire (D.G.D.P.), Octobre 1981.
- #18. M.E.Q., Programme d'études éducation économique, 5e secondaire, Formation générale et professionnelle (D.G.D.P.), Direction des programmes, Service du secondaire, Août 1982.

- #19. M.E.Q., Programme d'études secondaires, Initiation à la technologie, D.G.D.P., Direction des programmes, Service du secondaire, Octobre 1981.
- #20. M.E.Q., Programme d'études secondaires, Introduction à la science de l'informatique, D.G.D.P., Direction des programmes, Service du secondaire, Septembre 1982.
- #21. M.E.Q., Programme d'études, géographie du Québec et du Canada, 3e secondaire, Formation générale et professionnelle, D.G.D.P., Direction des programmes, Service du secondaire, Avril 1982.
- #22. M.E.Q., Programme d'études, français, langue maternelle (5e secondaire), Formation générale, D.G.D.P., Direction des programmes, Service du secondaire, Février 1981.
- #23. M.E.Q., Programme d'études, français, langue maternelle, (3e secondaire), Formation générale, D.G.D.P., Direction des programmes, Service du secondaire, Février 1981.
- #24. M.E.Q., Programme d'études, français, langue maternelle, (4e secondaire), Formation générale, D.G.D.P., Direction des programmes, Service du secondaire, Février 1981.
- #25. M.E.Q., Programme d'études, enseignement secondaire, Enseignement religieux catholique, 2e secondaire, Direction de l'enseignement catholique, Mars 1983.
- #26. M.E.Q., Electrotechnique, Recueil de programmes d'étude, Direction des programmes, 1977.
- #27. M.E.Q., Programme d'études des écoles secondaires, Techniques; Plomberie-chauffage 4151, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Avril 1968.
- #28. M.E.Q., Programme d'études des écoles secondaires, Techniques (réfrigération air climatisé 4151), Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Avril 1968.
- #29. M.E.Q., Programme d'études des écoles secondaires, Techniques (soudure 4151), Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Avril 1968.

- #30. M.E.Q., Programme d'études des écoles secondaires, Techniques (tôlerie industrielle 4151), Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Avril 1968.
- #31. M.E.Q., Programme d'études des écoles secondaires, Techniques (service d'appareils électroniques 4151), Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Avril 1968.
- #32. M.E.Q., Programme d'études des écoles secondaires, Techniques (électricité et communication 4152), Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Avril 1968.
- #33. M.E.Q., Programme d'études des écoles secondaires, Techniques (électricité: montage et contrôle 4153), Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Avril 1968.
- #34. M.E.Q., Hydrothermie, Recueil des programmes d'étude, D.G.D.P., Direction des programmes, 1977.
- #35. M.E.Q., Programme d'études, secondaire, Hydrothermie (mécanicien, tôlier 310-500), D.G.D.P., Direction de la formation professionnelle, 1983.
- #36. M.E.Q., Programme d'études, secondaire, Hydrothermie (soudeur au gaz et à l'arc métallique 1,303-200), Direction de la formation professionnelle, 1983.
- #37. M.E.Q., Programme d'études, secondaire, Hydrothermie (tronc commun fabrication métallique 300-100), D.G.D.P., Direction de la formation professionnelle, 1983.
- #38. M.E.Q., Programme d'études, secondaire, Hydrothermie (tronc commun fabrication métallique 301-400), D.G.D.P., Direction de la formation professionnelle, 1983.
- #39. M.E.Q., Mécanique, Recueil des programmes d'étude, D.G.D.P., Direction des programmes, 1977.
- #40. M.E.Q., Programme d'études, secondaire, Equipement motorisé (tronc commun 341-400), D.G.D.P., 1983.
- #41. M.E.Q., Programme d'études, secondaire, Equipement motorisé (mécanique automobile 356-600), D.G.D.P., 1983.

- #42. M.E.Q., Programme d'études, secondaire, Equipement motorisé (débosselage-peinture II 348-500), D.G.D.P., 1983.
- #43. M.E.Q., Dessin technique, Recueil des programmes d'étude, D.G.D.P., Direction des programmes, 1977.
- #44. M.E.Q., Couture et habillement, Recueil des programmes d'étude, D.G.D.P., Direction des programmes, 1977.
- #45. M.E.Q., Programme d'études, secondaire, Art dramatique, D.G.D.P., Direction de la formation générale, 1983.
- #46. M.E.Q., Meuble et construction, Recueil des programmes d'étude, D.G.D.P., Direction des programmes, 1977.
- #47. M.E.Q., Programme d'études, secondaire, Soins esthétiques, esthétique, 419-500, D.G.D.P., Direction des programmes, 1977.
- #48. M.E.Q., Protection et service du bâtiment, Recueil des programmes d'étude, D.G.D.P., Direction des programmes, 1977.
- #49. M.E.Q., Arts appliqués, Recueil des programmes d'étude, D.G.D.P., Direction des programmes, 1977.
- #50. Arrangements locaux, en vertu de l'article 9-5.00, intervenus entre: d'une part, la Commission Scolaire d'Arvida, la Commission Scolaire de Jonquière, la Commission Scolaire Les Deux-Rives, la Commission Scolaire Régionale Lapointe, et d'autre part, l'Association des enseignants du territoire Lapointe, dans le cadre des recommandations du rapport du conciliateur, en vertu de l'accord du 17 avril 1983.
- #51. Arrangements locaux, en vertu de l'article 9-5.00, intervenus entre: d'une part, la Commission Scolaire d'Arvida, la Commission Scolaire de Jonquière, la Commission Scolaire Les Deux-Rives, la Commission Scolaire Régionale Lapointe, et d'autre part, l'Association des enseignants du territoire Lapointe, dans le cadre des recommandations du rapport du conciliateur, en vertu de l'accord du 29 mars 1983.
- #52. Arrangements locaux, intervenus entre: d'une part, la Commission Scolaire d'Arvida, la Commission Scolaire de Jonquière, la Commission Scolaire Les Deux-Rives, la Commission Scolaire Régionale Lapointe, et d'autre part, l'Association des enseignants du territoire Lapointe, conformément

à l'article 9-500 des dispositions constituant la convention collective, octobre 1983.

#53. Budget (1982-82), (1982-83), (1983-84).